



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS PROF. MILTON
SANTOS
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE A
UNIVERSIDADE

MARIA HELENA BARRETO SANTOS BEZERRA

PERCEPÇÕES SOBRE O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM
ARTES NA ESCOLA DE MÚSICA E NO IHAC/ UFBA

Salvador
2015

MARIA HELENA BARRETO SANTOS BEZERRA

**PERCEPÇÕES SOBRE O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM
ARTES NA ESCOLA DE MÚSICA E NO IHAC/ UFBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal da Bahia.

Linha de Pesquisa: Gestão, Formação e Universidade.

Orientadora – Profa. Dra. Renata Meira Veras

Salvador
2015

B574 Bezerra, Maria Helena Barreto Santos

Percepções sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Artes na Escola de Música e no IHAC/UFBA/Maria Helena Barreto Santos Bezerra _ Salvador, 2015.

119 f. : il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (EISU/IHAC/UFBA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pela Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Meira Veras

1. Ensino superior. 2. Bacharelado Interdisciplinar. 3. Universidade Federal da Bahia. I. Título.

CDD 370

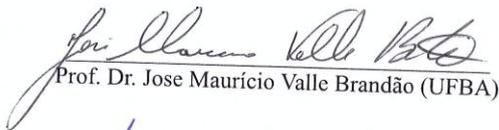
MARIA HELENA BARRETO SANTOS BEZERRA

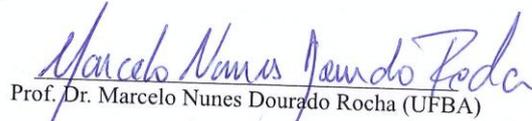
**A escolha dos alunos do Bacharelado Interdisciplinar
em Artes pelos estudos de segundo ciclo**

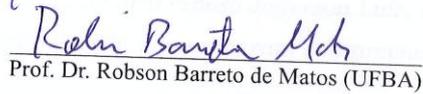
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 21 de setembro de 2015.

Banca examinadora


Prof. Dr. Jose Mauricio Valle Brandão (UFBA)


Prof. Dr. Marcelo Nunes Dourado Rocha (UFBA)


Prof. Dr. Robson Barreto de Matos (UFBA)

Dedico este trabalho ao meu esposo Jefferson Luiz, aos meus filhos Marcelo e Rafaela e a minha mãe Celeste que souberam compreender a importância deste momento para mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças para o meu caminhar, sustentando o equilíbrio da vida acima de todas as perturbações.

À professora Renata Veras que, no momento crucial desta pesquisa, me acolheu e pela sua orientação durante este período, que passou pelas linhas alternativas de desenvolvimento, até a conclusão da dissertação.

Aos professores Lucas Robatto e José Mauricio Brandão pela disponibilidade e boa vontade de compartilharem comigo o conhecimento e a paixão pelo Ensino Superior brasileiro e pela UFBA, contribuindo decisivamente para o trabalho aqui apresentado.

Aos colegas e amigos de trabalho Celma Gadelha, Davi Cerqueira e Valéria Macedo, que confiaram no meu potencial e tanto me ajudaram nessa trajetória, na medida em que sempre me estimularam a prosseguir, ensinando-me a importância da perseverança e da fé na vida e no ser humano.

Ao professor Erick Vasconcelos, que muito colaborou em momentos de angústia e incertezas relativas ao trabalho, dispondo-se a me auxiliar quando julguei a conclusão desta dissertação como possibilidade longínqua.

À Caroline Fantinel, sempre pronta a nos ouvir e aconselhar, confiando no nosso potencial e estimulando a prosseguir.

A todos os professores, funcionários e colegas do EISU com os quais tive a oportunidade de conviver durante a realização do mestrado e aqueles do IHAC que me receberam de braços abertos para o fornecimento de informações e dados relevantes para a pesquisa. .

Aos entrevistados, que trouxeram respostas às perguntas da pesquisa.

À minha família, pela compreensão das minhas ausências.

A todos que, de uma maneira direta ou indireta, possibilitaram esta dissertação e que não foram mencionados pelas minhas falhas de memória, meus sinceros agradecimentos.

Nada é suficientemente bom. Então vamos fazer o que é certo, dedicar o melhor de nossos esforços para atingir o inatingível, desenvolver ao máximo os dons que Deus nos concedeu, e nunca parar de aprender.

L. V. Beethoven

BEZERRA, Maria Helena Barreto Santos. **PERCEPÇÕES SOBRE O BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM ARTES NA ESCOLA DE MÚSICA E NO IHAC/ UFBA.** 104 p. Il. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. 2015.

RESUMO

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) foram implantados na UFBA, em 2009, depois de a Universidade ter aderido ao Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Por se tratar de uma arquitetura baseada em ciclos, recente na UFBA, este trabalho tem como objetivo geral analisar a percepção dos professores, alunos e servidores técnico-administrativos acerca do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e o processo migratório tanto para área de concentração quanto para o Curso de Progressão Linear (CPL) em Música. Como metodologia, elegeu-se o estudo de caso; para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo segundo Bardin e Bauer & Gaskell, a partir de três eixos: Criação e Implantação dos Bacharelados Interdisciplinares; Avaliação acerca dos Bacharelados Interdisciplinares – categorias Afiliação e Informação e Orientação acadêmica; Fatores determinantes para escolhas do aluno – categorias Escolha pelo BI e CPL e Escolha pela área de concentração em Música. Para a contextualização da problemática, foram utilizadas a revisão documental e entrevistas semiestruturadas numa abordagem qualitativa, sob a ótica dos atores do quadro da Escola de Música (EMUS) e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Os resultados apontaram para a preocupação quanto à definição do tipo de universidade que o Brasil pretende ter, pois até o presente momento existem sobreposições de propostas, sendo necessárias reformulações; aprimorar as informações e orientações prestadas aos alunos sobre o ingresso no BI e CPL, inclusive no que tange à prova de habilidade específica; a importância de o aluno de se afiliar e caminhar com autonomia. As escolhas pelo BI e CPL ainda sofrem influências de familiares e amigos, sendo necessário esclarecimento e disseminação da proposta junto àqueles que pensam ser o BI uma porta de acesso e não uma modalidade de formação.

Palavras-chave: Bacharelado Interdisciplinar em Artes, Curso de Progressão Linear, Migração BI/CPL, Música, Escolhas.

BEZERRA, Maria Helena Barreto Santos. **PERCEPTIONS ABOUT THE INTERDISCIPLINARY BACHELOR OF ARTS IN MUSIC SCHOOL AND IHAC/UFBA.** 104 p. Il. 2015. Dissertation (Master degree in Interdisciplinary studies on the University) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia. 2015.

ABSTRACT

The Interdisciplinary Bachelor degrees (IB) were deployed at UFBA in 2009 after the University have adhered to the Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI). Because it is an architecture based on cycles recent at UFBA, this work has as main objective to analyze the perception of teachers, students and technical and administrative staff about the Interdisciplinary Bachelor of Arts and the migration process for both concentration area and for the Linear Progression Course (CPL) in Music. For methodology was elected a case study, for the analysis of data obtained in the interviews, the content was proceeded to analysis according to Bardin and Bauer & Gaskell, from three axes: Creation and Implementation of Interdisciplinary Bachelor degrees; Assessment about interdisciplinary Bachelor degrees - Membership categories and Information and Academic advising; Determining factors for student choices – Choose of the categories BI and CPL and choose of the area of concentration in Music. To contextualize the problem, we used the document review and semi-structured interviews in a qualitative approach, from the perspective of the framework of the actors of School Music (EMUS) and Humanities Institute and Science Professor Milton Santos (IHAC). The results pointed to the concern regarding the definition of the kind of university that Brazil intends to have, because until now there are overlaps proposals, requiring reformulation; improve the information and guidance provided to pupils on entry into the BI and CPL, including those related to the specific ability test; the importance of the student to join and walk independently. The choices for BI and CPL still are influenced by family and friends, being necessary clarification and dissemination of the proposal with those who think that BI are an access door and not a type of formation.

Keywords: Bachelor in Interdisciplinary Arts, Linear Progression Course, Immigration BI / CPL, Music, Choices

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABI	Aluno do Bacharelado Interdisciplinar em Artes
ACPL	Alunos do Curso de Progressão Linear em Música
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelado Interdisciplinar
BIARTES	Bacharelado Interdisciplinar em Artes
CAE	Conselho Acadêmico Ensino
CF	Constituição Federal
CPL	Curso de Progressão Linear
DCE	Diretório Central dos Estudantes
E	Alunos Egressos do BI Artes
EI	Etnografia Institucional
EISU	Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
EMUS	Escola de Música da UFBA
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação de Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação do Desporto – <i>United States Agency for International Development</i>
PM	Professor da EMUS
PBI	Professor do Bacharelado Interdisciplinar em Artes
PCN-ARTE	Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. MEC (1997)
PDDFA	Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da Universidade Federal da Bahia – Termo de Referência

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPBI	Projeto Político Pedagógico do BI
PPPBIARTE	Projeto Político Pedagógico do BI Artes
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMA	Superintendência de Educação Musical e Artística
SESu	Secretaria do Ensino Superior
AS	Secretários Administrativos
UFBA	Universidade Federal da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Arquitetura curricular da Universidade Nova	36
Figura 2 - Ingresso pelos bacharelados interdisciplinares	40
Figura 3 - Ingresso Diretamente no CPL.....	40
Figura 4 - Estrutura Curricular dos BI	44
Figura 5 - Quadro Curricular do BI em Artes (Grande Área)	50
Figura 6 - Formação Específica (Grande Área das Artes).....	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das ações governamentais na área de educação superior	32
Quadro 2 – Histórico das ações de implementação	46
Quadro 3- Quadro curricular - área de concentração em música	53
Quadro 4 – Eixos e categorias analisados	69

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Egressos do BI Artes por turno.....	18
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 MÉTODO	16
2.1 TIPO DE ESTUDO.....	16
2.2 CENÁRIO DO ESTUDO	17
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	17
2.3.1 Seleção dos alunos.....	18
2.3.2 Seleção dos professores	19
2.3.3 Seleção dos técnico-administrativos	20
2.4 QUESTÕES ÉTICAS	20
2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	20
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	24
4 A UFBA E O REUNI	34
4.1 A UFBA E O MOMENTO POLÍTICO.....	34
4.2 O REUNI NA UFBA.....	38
5 BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES	41
5.1 A IMPLANTAÇÃO DO BI NA UFBA.....	45
5.2 SOBRE O BI ARTES	47
5.3 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM MÚSICA.....	51
5.4 CONTEXTUALIZANDO AS ARTES NA UFBA	53
5.4.1 SOBRE A CRIAÇÃO DA UFBA	54
6 A MÚSICA.....	59
6.1 A MÚSICA NO ENSINO BASICO BRASILEIRO	59
6.2 REFORMULAÇÕES CURRICULARES.....	65
6.3 A IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS NA EMUS	66
7 RESULTADOS E DISCUSSÕES	69
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	96
ANEXO	104

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre a temática da Educação Superior. Se, por um lado, a educação superior é indispensável ao desenvolvimento econômico, político, social, cultural, educacional – além da manutenção do estado atual – por outro lado, com algumas exceções, as universidades não conseguem mais atender às demandas, exigências, expectativas e necessidades de uma sociedade mutante, cada vez mais exigente, competitiva, individualista e consumista.

O modelo tradicionalista vigente no Brasil se preocupava basicamente com a formação de profissionais para o mercado de trabalho. Conforme Almeida (2007), a atual estrutura da educação universitária brasileira se origina dos modelos de formação das universidades francesas e das instituições lusitanas, herdeiras tardias da universidade escolástica, prevalecendo uma concepção fragmentada, resultante das reformas das décadas de 60 e 70.

Com a posse de Luis Inácio Lula da Silva como Presidente da República, a reforma universitária voltou à pauta das discussões. Depois de longo período de discussões, o governo publica decreto que, por meio de adesão, as instituições se comprometem a fazer um “redesenho curricular dos cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação” (BRASIL/REUNI, 2007, p. 5).

A partir da publicação do Decreto Presidencial 6.096 de 2007, que instituiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a arquitetura curricular em ciclos cresceu na proporção em que as universidades identificavam a oportunidade de implantar o programa. Cabe ressaltar que esta modalidade inspirou o Modelo Unificado Europeu, espaço universitário comum entre os países membros da União Europeia desde 1999, pelo Processo de Bolonha, o qual é utilizado na América do Norte.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a aprovação da proposta de adesão em 2008, dá-se início à reforma curricular. A nova modalidade articulada à expansão de vagas nos Cursos de Progressão Linear (CPL)¹, passou a oferecer à comunidade uma nova alternativa de formação universitária, baseada em Regimes de

¹ CPL: cursos tradicionalmente oferecidos na UFBA, podendo ser licenciatura, bacharelado ou técnico.

Ciclos e Módulos², a fim de dotar a UFBA de um curso de graduação interdisciplinar, flexível, abrangente e articulado à pós-graduação (UFBA/PPPBI, 2008, p. 4).

A proposta de criação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) surgiu no contexto de formulação do Projeto Universidade Nova, cujo objetivo era a reestruturação do ensino de graduação, por meio da implantação do regime de ciclos, apresentada pelo então reitor Naomar Almeida Filho. Ele se empenhara em promover uma profunda reforma universitária na instituição, conforme o preconizado pelo pensamento complexo de Edgar Morin (1998) e pelo sociólogo Boaventura S. Santos (2005) que se respalda nos princípios básicos de reforma democrática e emancipatória da universidade pública permitindo à universidade responder aos seus desafios. Além destes, nortearam essa proposta as ideias do ensino livre e aberto como o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais propostas pelo educador Anísio Teixeira (1964) que defendeu a universalização da escola pública, laica e gratuita, bem como Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido (1987) que trouxe a visão da escola como espaço para ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Por último, mas não menos importante, o sociólogo Alain Coulon (2008) foi basilar para fundamentar o entendimento sobre a adaptação de estudantes à educação superior.

A adesão ao REUNI proporcionou às universidades brasileiras experimentarem importantes transformações, na medida em que desenvolveram um sistema de gestão acadêmica capaz de acompanhar as exigências decorrentes da abertura da educação superior para novos públicos.

Dessa forma, na UFBA foram criados quatro cursos de Bacharelado divididos em BI de Saúde, BI de Artes, BI de Humanidades e BI de Ciência e Tecnologia. Durante sua trajetória formativa no BI, o estudante percorrerá duas etapas nomeadas de Formação Geral e Formação Específica. Na Formação Geral existem dois eixos temáticos com módulos compostos por: áreas do conhecimento com foco na Linguagem (Portuguesa, Estrangeira, Matemáticas e Artísticas) e o segundo eixo nomeado de Interdisciplinar (Estudos sobre a Contemporaneidade e Formação nas Três culturas).

² Regime de Ciclos: os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos que variam de 2 a 5 anos de duração [...] representam uma tentativa de superar a fragmentação e desarticulação do currículo[...]. A ordenação do conhecimento se faz em unidades de tempo maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos ou ritmos de aprendizagem (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 28).

No eixo específico, o estudante pode optar por uma formação na Grande Área que permite uma autonomia maior na trajetória estudantil, uma vez que é composta, em sua maioria, por componentes livres. Além desta possibilidade, o estudante pode escolher a Área de concentração que agrega, mais especificamente, componentes para determinadas áreas do conhecimento. No caso do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, existem sete áreas de concentração, entre elas a de Música, que tem a função de ofertar, entre outros aspectos, uma preparação para o indivíduo que se interesse pela formação profissionalizante em música.

Por fim, existe nesta etapa o Eixo Integrador que é composto pelas Atividades Complementares³ que possuem como objetivo 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” (PIMENTEL, et al., 2008, p. 34).

Após concluir este primeiro ciclo, com no mínimo 2400 horas, o estudante pode optar por adentrar no segundo ciclo – composto por cursos profissionalizantes de progressão linear (CPL) –, prosseguir com uma trajetória acadêmica na pós-graduação ou ir para o mercado de trabalho, já que possuem diploma do ensino superior.

A reflexão acerca dessas informações acerca do novo modelo de ciclos na UFBA leva a questionamentos importantes. Como se configura a proposta da nova arquitetura curricular implantada na UFBA? Como os atores sociais que compõem o BI e o CPL em música avaliam a nova proposta? Como se dá, especificamente o processo de migração para a área de concentração e para o CPL em Música?

Portanto, o estudo teve como objetivo geral analisar a percepção dos professores, alunos e servidores técnico-administrativos acerca do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e do processo migratório tanto para área de concentração quanto para o CPL em Música, e como objetivos específicos:

- a) Investigar o processo de implantação da proposta do Bacharelado Interdisciplinar na UFBA;

³ Inicialmente no Projeto Pedagógico era estipulado que seriam 100 horas de atividades complementares. No entanto atualmente foi alterado para 360 horas. Vale ressaltar que estas horas são obrigatórias para conclusão do curso.

- b) Apresentar as percepções dos alunos, professores e servidores acerca do BI Artes e da área de concentração em Música.
- c) Identificar os fatores determinantes do processo de escolhas pelo BI Artes e CPL por parte dos estudantes.

Em conformidade com os objetivos propostos, os eixos do referencial teórico são os seguintes: a) os ideais de uma nova estrutura curricular para o ensino superior brasileiro pensados por Naomar Almeida e Boaventura Santos e a proposta de reforma da UFBA pautadas na proposta da Universidade Nova apresentada por Naomar Almeida; b) a educação básica brasileira e suas implicações no ensino superior e c) questões relacionadas a afiliação universitária por parte do aluno tratados por Alain Coulon.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está organizada em oito capítulos, sendo que o segundo trata da metodologia. Para compreender a complexidade do objeto de estudo, escolheu-se a pesquisa qualitativa como abordagem e, como estratégias de análise de dados, as teorias de Bardin e Bauer & Gaskell. Foi realizada revisão documental dos textos legais que tratam da reforma curricular, entrevistas semiestruturadas numa abordagem qualitativa, onde pudemos analisar as visões dos agentes implicados, desde a sua criação até os dias de hoje. Citamos, também, alguns conceitos necessários às análises dos dados, surgidos no transcorrer das entrevistas.

No terceiro capítulo, constam o relato do histórico sobre a educação superior no Brasil até a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA e os marcos legais que respaldaram as iniciativas adotadas, a partir da Constituição Federal de 1988, além de seus desdobramentos na área da educação superior.

No capítulo quatro, trazemos a relação UFBA/REUNI e BI onde discutiremos como se deu a adesão da UFBA ao REUNI e no capítulo cinco apresentamos o Bacharelados Interdisciplinares na UFBA, sua implantação; propostas e desdobramentos.

No capítulo seis, discorreremos sobre a Música ao trazermos um pouco do ensino da música nos níveis que antecedem o ensino superior e o histórico da Escola de Música com os pensamentos que norteiam suas ações com relação ao BI e à

flexibilização curricular. Já no capítulo sete apresentamos os resultados e discussões com as percepções dos entrevistados das duas unidades envolvidas na pesquisa e os dados oficiais da Universidade

Por fim, no oitavo capítulo, estão as considerações finais, com o relato da minha percepção global da pesquisa e a tentativa de responder à questão inicial motivadora do estudo, ao incluir no contexto uma possível contribuição para a reflexão e discussão dos problemas e temas levantados. O intuito é o de proporcionar às unidades envolvidas subsídios para a tomada de atitudes, decisões que favoreçam o processo e contribuir para o aprofundamento de questões que ainda não estão esclarecidas, a exemplo de refletir sobre esse processo, levando-se em consideração as condições que são oferecidas ao estudante de nível médio, o correto direcionamento e a elaboração das informações para aquele que se prepara para o vestibular, seja nos moldes do BI ou CPL.

2 MÉTODO

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa – tipo de estudo, o cenário e seus participantes, questões éticas e a forma de coleta, organização e análise dos dados

2.1 TIPO DE ESTUDO

O interesse de analisar a percepção dos professores, alunos e servidores técnico-administrativos nos remete à metodologia qualitativa, conforme sinaliza Godoy.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões e focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a descrição de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação do estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Segundo André e Menga (2012), com relação à análise dos dados, segue-se um processo indutivo, uma vez que não há preocupação expressa em buscar evidências que comprovem as hipóteses pré-definidas. Com estas ações, o pesquisador obtém dados descritivos, extraídos do contato direto com o objeto de estudo.

Especificamente, o método empregado foi o estudo de caso que, segundo Babbie (1999, p. 73), é “uma descrição e explicação abrangentes dos muitos componentes de uma determinada situação social”. Segundo o autor, a pesquisa de levantamento de dados (*Survey*) trabalha com coleta realizada junto a uma população ou com amostra abrangente e representativa, enquanto o estudo de caso se dedica a apenas um ou a poucos casos.

Enquanto a maioria das pesquisas visa diretamente o entendimento generalizado, o estudo de caso busca inicialmente o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático. Se a maioria das pesquisas procura limitar o número de variáveis consideradas, o estudo de caso tenta maximizá-lo. Em última análise, o pesquisador, fazendo um estudo de caso, busca, tipicamente, conhecimentos geralmente aplicáveis além do caso estudado, mas por si só o estudo de caso não garante generalização. (BABBIE, 1999, p. 73)

Os métodos para o entendimento da realidade servem a três propósitos: o exploratório, o descritivo e o explanatório, interligados pela procura das razões e causas dos problemas. Para Yin (2001), a metodologia parte do objeto e do problema da pesquisa, resultando das reflexões e escolhas do pesquisador na busca das respostas ao investigar o problema. Nesse sentido, o estudo de caso traz o aporte teórico investigativo, entendendo-se que:

um caso é um relato sobre um episódio, uma ocorrência, um fato ou acontecimento, [...] quem escreve, necessariamente, escolhe os temas, os assuntos e faz isso como gosta, com seu estilo próprio, embutindo de preferências, tom, valores e ideologia. (CARMO-NETO, 1996, p. 379)

O pesquisador conduz o seu trabalho a partir de plano estabelecido a priori, com hipóteses claramente específicas e variáveis operacionalmente definidas. Preocupa-se com a mediação objetiva e a quantificação dos resultados. Busca a precisão, evitando a distorção na etapa de análise e interpretação dos dados. (GODOY, 1995, p. 58)

2.2 CENÁRIO DO ESTUDO

Levando em consideração o objetivo do estudo, são considerados como cenários para o seu desenvolvimento a Escola de Música (EMUS) e o Instituto de Humanidades Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC), por serem os locais de alocação dos cursos de CPL e BI.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram deste estudo os egressos e estudantes do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, alunos do Curso de Progressão Linear em Música, professores e servidores técnico-administrativos das duas unidades envolvidas.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão: ter sido aluno ou ser aluno do BI de Artes; ser servidor da UFBA lotado nas unidades pesquisadas e diretamente ligados aos cursos; ser professor ocupante de cargos administrativos tais como: coordenador pedagógico ou chefe de departamento; professor da EMUS que ministra aula para alunos do BI; professor do BI; orientador pedagógico do BI.

Quanto ao número de participantes, a natureza deste estudo não demanda definição prévia, haja vista a saturação das informações serem o critério adotado para suspensão da coleta de dados.

Para desenvolver a pesquisa, foi necessário obter informações relativas à percepção dos alunos aprovados e dos egressos do BI de Artes, entre 2011 e 2014, e de alunos do CPL em Música. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sob a abordagem de conceitos do programa e a respectiva ideia de cada um, de acordo com a própria experiência, facultando, porém, ao pesquisador, novos questionamentos para o enriquecimento da coleta dos dados. No procedimento destas consideramos que

Há um movimento a favor das entrevistas qualitativas através do uso do roteiro de entrevista, que exige certos tipos de informações sobre cada informante, mas permite ao entrevistador reformular a questão para adequá-la à compreensão do momento. Isso permite ao entrevistador expressar a questão de tal maneira que o informante pode entendê-lo mais facilmente. Além disso, o desenvolvimento da análise de conteúdo e o código qualitativo permitem uma padronização das respostas não de tipo “sim-não” (GOODE; HATT, 1977, p. 239)

2.3.1 Seleção dos alunos

Tomamos como ponto de partida a relação dos egressos do BI Artes, a partir do ano de 2011.2 e por modalidade de saída, separando os que se graduaram. Até 2014.2, graduaram-se 53 alunos do turno diurno e 117 do noturno, em um total de 170 alunos desde a saída da primeira turma.

Tabela 1 - Egressos do BI Artes por turno

	2011.2	2012.1	2012.2	2013.1	2013.2	2014.1	2014.2
Egressos Diurno	10	4	16	3	13	4	3
Egressos Noturno	24	4	24	14	35	9	7
Total Semestral	34	8	40	17	48	13	10

Fonte: adaptado pela autora com dados obtidos no site da Proplan/UFBA

Depois do apanhado, separamos o número de egressos por semestre, para observar os de maior contingente de formandos, obtidos em 2012.2 e 2013.2. Em seguida, entramos em contato com dois alunos de cada semestre escolhido de forma

aleatória; e, em função do contingente dos semestres 2012.2 e 2013.2, outros três. Por não obter informações dos primeiros 16 alunos, sorteamos mais cinco, também aleatoriamente, sem levar em consideração o ano de conclusão do curso. No total, tentamos manter contato com 21 alunos saídos do curso, mas apenas cinco deram retorno, concordando com a participação na pesquisa; somente dois responderam ao questionário.

A forma de contato foi através da rede social *Facebook*, cujo convite de amizade explicava o motivo pelo qual a pesquisadora o solicitou. Ao aceitar, foi expedido o termo de consentimento livre e esclarecido, para o entrevistado tomar conhecimento de seus direitos, obter os contatos da pesquisadora e mais uma lista de cinco perguntas (ANEXO II). Como o retorno foi irrisório, optamos pelo e-mail, preservando o conteúdo enviado pelo *Facebook*, o que também se mostrou insuficiente.

Outra abordagem se deu no período de ajuste de matrícula na Escola de Música. A pesquisadora permaneceu ao lado da secretaria do colegiado, convidando alunos do BI a participarem da pesquisa. O resultado foi a contribuição de quatro alunos – três não egressos e um que estava na EMUS para a prova de seleção. As informações foram relevantes para constatar o procedimento do IHAC em relação à orientação, abordando alunos dos mais variados semestres (entre o 4º e o 6º). Foram contatados quatro alunos do CPL em Música, visando obter deste grupo respostas quanto à escolha pelo curso.

Apesar do reduzido número de alunos que aceitaram participar da pesquisa, as informações foram de grande valia. Apresentamos a eles algumas perguntas para nortear a enquete, uma vez que se tratava de uma entrevista semiestruturada.

Nem todos os entrevistados responderam a todas as perguntas, respeitando-se seu direito à livre expressão.

2.3.2 Seleção dos professores

Os professores procurados ocupam, ou ocuparam, cargos de relevância no IHAC (2) e EMUS (3). A aplicação das entrevistas só diferiu da dos alunos pelo pré-agendamento. Aos professores que não puderam conciliar a entrevista com as próprias atividades, as mesmas perguntas, nas mesmas condições, foram enviadas

por e-mail. Entre os cinco entrevistados, contamos com um ocupante de cargo de chefia de departamento da EMUS; um da coordenação do BI de Artes (IHAC); outro da coordenação pedagógica do BI Artes (IHAC); um professor da EMUS que ministra aula para o BI; e o coordenador da comissão de coordenação para criação e implantação do Projeto Político-Pedagógico do BI Artes (PPPBIA).

2.3.3 Seleção dos técnico-administrativos

Com relação a este grupo, não houve a necessidade de selecionar representante para o Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, uma vez que há apenas um secretário administrativo. Já para os CPL da EMUS, como existem duas secretárias administrativas, o critério de escolha foi o de maior tempo no cargo. Portanto, somente a mais antiga do quadro de pessoal foi entrevistada, totalizando dois técnicos-administrativos.

2.4 QUESTÕES ÉTICAS

Durante todas as fases da coleta de dados foram respeitadas as determinações, de acordo com as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Os sujeitos só participam das entrevistas após terem o devido esclarecimento sobre a identificação da pesquisadora e os objetivos da pesquisa. Foi necessária concordância com a participação no estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a gravação do áudio da entrevista só foi realizada também com a autorização dos mesmos. Todos os entrevistados tiveram sua identidade preservada, sendo utilizadas letras e numerais na divulgação dos resultados, conforme o grupo a que pertencem: PBI- professores do BI, PM- professores do CPL em Música; E – egressos; ABI- alunos do BI, ACPL- alunos do CPL, AS- Secretários Administrativos.

2.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

No estudo de caso, cabem instrumentos como a observação direta, a entrevista, a observação participante e a pesquisa documental. A observação participante e os estudos etnográficos são muito comuns no estudo de caso, uma das oportunidades

dentre tantas a ser usada nessa metodologia. Entretanto, cabe ressaltar que não devemos confundi-los, pois existem pesquisas que não os associam.

um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites e o contexto não estão claramente definidos. A investigação do estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados (YIN, 2001, p. 32).

Na pesquisa, procuramos conhecer textos relevantes à investigação, tais como Projeto Político Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar e do Bacharelado Interdisciplinar em Artes; resoluções do Conselho Universitário da UFBA, resoluções do CONSEPE referentes aos Bacharelados Interdisciplinares; atas de reunião de Congregação da EMUS e dos Departamentos sobre a adesão ao REUNI e as ações implementadas, quanto ao BI de Artes e à Área de Concentração em Música; lei do Governo Federal implantando o REUNI; diretrizes gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação; sites da PROPLAN da UFBA; site da Pró-Reitoria de Graduação; site do IHAC.

Essa consulta aos documentos oficiais foi realizada com a intenção de capturar o núcleo do problema e identificar suas nuances; desenvolver um arcabouço teórico-conceitual para exploração do problema por meio da revisão bibliográfica, da leitura crítica dos documentos oficiais e do conhecimento sobre o campo-tema, bem como o conhecimento dos posicionamentos vigentes na UFBA.

Os dados obtidos nas entrevistas foram separados conforme as expressões-chave apresentadas pelos participantes e arrumados pelas ideias centrais informadas pelo pesquisado, servindo de base para os marcadores a serem propostos.

O instrumento de coleta das informações seguiu um roteiro semiestruturado de entrevista que permitiu a coleta de informações subjetivas relativas ao entendimento da proposta, escolhas e construção do caminho, em um contato direto entre a pesquisadora e os (as) entrevistados (as). As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia do participante.

Após a transcrição e digitação das entrevistas, o material coletado foi organizado e classificado consonante às similaridades das respostas, sendo aplicadas

as etapas de organização de acordo com a estratégia de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bauer & Gaskell e Bardin.

2.6 PROCEDIMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Dentro desta perspectiva, a análise dos dados, após a realização e transcrição das entrevistas, foi pautada na de conteúdo, tomando-se como base a conceituação e técnicas de Bardin (2009), cujo objetivo é ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados.

Para Bardin (2009, p. 38) a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] , que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2009, p. 40).

Para tanto, a análise dos dados é composta de diversas etapas para dar significação a eles. Bardin as organiza em três fases: a) pré-análise do material: consiste na organização de todos os dados que serão tratados. Para tanto, foi realizada uma leitura flutuante dos dados coletados, com o objetivo de obter uma visão geral deles e selecionados os trechos das entrevistas que estavam de acordo com os objetivos propostos pela pesquisa; b) exploração do material, cujo objetivo é “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados” (BARDIN, 2009, p. 119), constituindo-se em unidades de registros; c) fase da categorização: as unidades de registro foram organizadas em três eixos temáticos, de acordo com o proposto nos objetivos dessa pesquisa, visando facilitar a determinação dos marcadores a serem utilizados e o material referente a cada um deles. Essa organização atendeu aos critérios de similaridade de conteúdos ou temas; d) tratamento dos dados: apresentamos os dados das categorias por meio de um texto, de modo que expressasse um conjunto de significados nas diversas unidades de registro. Foram identificadas as expressões-chave extraídas dos trechos originais das entrevistas e dos documentos enquanto que as ideias centrais foram formuladas pelo pesquisador, expressando o sentido de cada conjunto de expressões-chave de depoimentos equivalentes; e) interpretação: realizamos interpretações das categorias, objetivando a compreensão profunda do conteúdo estudado. Segundo os pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo de Bardin (2009), trata-se de uma abordagem qualitativa em que a categorização, a descrição e a interpretação são etapas essenciais dessa metodologia.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Ao abordamos o histórico da educação superior, verificamos duas correntes quanto ao seu começo. Uma delas considera que o ensino superior brasileiro teve início ainda em 1550, com a fundação do primeiro colégio jesuíta sediado na Bahia, então sede do Governo de Tomé de Souza. A outra corrente, conforme Boaventura Santos (2009), afirma que o ensino superior brasileiro se divide em dois momentos distintos, ao longo do período colonial, compreendido entre 1550 e 1822: o primeiro, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus; o outro concebido no modelo pombalino.

Neste primeiro momento, foram implantados colégios jesuítas, a partir de normas padronizadas pela *Ratio Studiorum* em todas as colônias portuguesas, com quatro níveis progressivos de curso e com duração de dez anos.

Sob este modelo sequencial de ensino cria-se na Bahia, em 1553, o curso de Humanidades, seguido em 1572, pelos cursos de Artes e de Teologia. A partir do sucesso desta experiência, os colégios jesuítas proliferam na colônia sob os mesmos moldes. (RIBEIRO, 2011, p. 85)

O segundo momento – início do período pombalino – se deu com a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir daí, o ensino superior na corte e nas colônias sofre alterações quanto à forma de oferta, até então pautada por práticas enciclopedistas e compartimentadas. Marquês de Pombal defendia a modernização econômica, para o que era imprescindível a adoção, segundo Cunha "[...] de um conjunto de medidas que visavam à criação de condições para a industrialização de Portugal, preconizada pela Inglaterra, de modo a preencher os requisitos econômicos que poriam fim à subordinação de Portugal" (CUNHA, 1986, p. 40). Neste momento, a educação portuguesa passava do modelo da Universidade Escolástica para o que garantia a formação voltada a atividades práticas, fundamentais ao cenário de competição internacional, apropriando-se do modelo napoleônico e centrado nas ideias iluministas, com a criação de cursos “destinados a formar burocratas para o Estado, e especialistas na produção de bens simbólicos, tendo como subprodutos a formação de profissionais liberais” (CUNHA, 1986, p. 67).

Assim como na Coroa, no Brasil se apontava para a necessidade de uma formação técnica e instrumental, fortalecendo o ensino de matérias profissionais por

meio de diferentes escolas isoladas, modelo onde o ensino superior era visto como forma de obtenção de mais *status* social, sendo o perfil do egresso utilitarista e elitista, uma vez que o acesso se destinava exclusivamente à aristocracia local e aos comerciantes, refletindo demandas específicas da elite.

Com a vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, a partir de 1808, o ensino superior no Brasil passou a existir em instituições formais. Em 1808 foram criados o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Dois anos depois, era fundada a Academia Real Militar da Corte, embrião da Escola Politécnica do Rio de Janeiro; em 1820, um novo decreto instituiu a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que seria no mesmo ano convertida na Academia de Artes, do Rio de Janeiro. A partir de iniciativas similares, este modelo se expandiu com cursos localizados em cidades econômica e socialmente pujantes, a exemplo de Recife, São Paulo e Ouro Preto.

Durante a Primeira República (1889 -1930), entre 1890 e 1910, foram criadas mais de duas dezenas de cursos superiores. Porém, em 1920, o Brasil era o único país da América sem uma universidade. “O modelo de ensino francês, retardou a criação da universidade brasileira até a década de 1930, quando foram criadas as duas primeiras universidades brasileiras” (BARRETO, 2013, p. 40). Os movimentos sociais da época, feitos por educadores e intelectuais, defendiam a expansão da educação e a criação da universidade nas áreas das ciências.

No período, instituiu-se o Ministério da Educação e Saúde (1930), o Conselho Federal de Educação, o ensino secundário e o comercial. Em 1931, o decreto nº. 19.851 estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Segundo Cunha (1986), Anísio Teixeira criou, em parceria com Darcy Ribeiro, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, onde implantou o modelo de ciclos, influenciado pelo filósofo norte-americano John Dewey. A ideia não vigorou por muito tempo – dissolvida em 1939, durante o Estado Novo, foi incorporada pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro.

Corroborando com Cunha, com relação à criação das universidades UDF e de São Paulo, Sguissardi diz:

Foi após o advento da “revolução de 30”, com seus ares

modernizantes, que tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob a pressão da igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade Estado. Na criação da USP, o espírito inovador de Fernando de Azevedo e seus pares, representado na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como centro integrador da busca e da crítica do saber, assim como da própria universidade – marca do modelo germânico/humboldtiano –, iria também sofrer a reação conservadora das classes profissionais. A universidade sobreviveu, porém mais como federação de escolas do que como efetiva universidade, revestindo-se dos traços do modelo napoleônico, profissional. (SAGUISSARDI, 2004, p. 35-36)

Concluimos que o ensino superior ficou preso ao modelo de institutos isolados, contrapondo-se a Anísio Teixeira, que defendia a universalização da escola pública, gratuita e sem vínculo com nenhuma religião. Este conceito foi trazido dos Estados Unidos ao Brasil, quando estudou na Universidade de Colúmbia e manteve contato com a obra de John Dewey (1859-1952). Anísio foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis e propunha que a rede deveria ser de tempo integral. Defendia a municipalização do ensino e que as escolas se responsabilizassem pela promoção de cidadania e saúde. Com relação ao ensino superior, a cultura, a liberdade e o conhecimento têm lugar de eixo aglutinador da universidade.

A realidade, entretanto, foi que as faculdades de filosofia, ciências e letras, mergulhadas no contexto do ensino superior brasileiro de escolas profissionais, separadas e independentes, acabaram por se fazerem escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais (TEIXEIRA, 1989, p. 108).

Na década de 40, com o final da Segunda Guerra, a queda do Estado Novo e a retomada do Estado de direito, a constituição de 1946 refletia a redemocratização do país, garantindo os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento. Neste contexto, para Cunha (2007, p. 107), a organização educacional permanece sem alterações, mantendo a estrutura do ensino médio dividida entre o ensino propedêutico (para as elites) e o ensino profissional (para a classe trabalhadora).

Não obstante, o ensino médio se expandiu e, com ele, o aumento da demanda pelo ensino superior, respondida pelo governo federal da seguinte maneira:

a) A criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só existiam instituições privadas; b) A gratuidade de fato dos cursos das instituições federais de ensino superior, mesmo a legislação prevendo a cobrança de taxas; c) A “federalização” das faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, posteriormente, em universidades custeadas e controladas pelo MEC. (CUNHA, 2007, p. 171).

Nesta onda de criação, o Ministério da Educação do governo do Presidente General Eurico Gaspar Dutra salientou a necessidade da criação de universidades federais na região Nordeste, em especial na Bahia e em Pernambuco.

Cabe informar que o segmento militar também fez parte desta reformulação. Foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), em 1947, seguindo os padrões dos EUA, que influenciou a fundação da Universidade de Brasília. Segundo Barreto (2013), também foram instituídas no período: a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e as agências governamentais Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nas décadas de 1950 e 1960, e a partir do governo de Juscelino Kubitschek, “a aceleração do desenvolvimento do país implicou a necessidade de mais pesquisas, a fim de melhorar o progresso socioeconômico do Brasil” (BARRETO, 2013, p. 43). Destaca-se a federalização de instituições de ensino superior e a criação de novas Universidades Federais.

Com o Golpe de Estado de 1964, as novas forças de poder

[...] não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da educação superior que vinham marcando a política de educação superior durante os governos nacional-reformistas. Como observa Martins (1988, p. 13) o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, perder-se-ia seu vínculo com o desenvolvimentismo de um certo capitalismo “autônomo”, de “coloração nacionalista”. Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. A “racionalização e a eficiência” defendidas ao final do regime anterior e, então, por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios Atcon, da Eapes/MEC-Usaid e do GT Reforma Universitária, além dos Decretos n.º 53/66 e 252/67, iriam constituir o conceito essencial da Lei n.º 5.540/68 e ajudar a prover a segurança do novo modelo de crescimento. (SGUISSARDI, 2004, p. 39)

Em 1968 houve uma nova reforma: desta vez, a universidade foi reestruturada

em unidades, utilizando-se de fragmentos das estruturas norte-americanas, “o que gerou uma estrutura de composição mista entre o modelo francês de formação de profissionais para servir ao estado nacional burocrático e o alemão que objetivava conhecimento científico” (BARRETO, 2013, p. 45).

Nas reformas universitárias de 1968 e 1971, durante a ditadura militar e sob forte influência das ações propostas pelos acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementá-las, impactando a representação estudantil, com a “extinção” da UNE, e “permitindo” a atuação dos Diretórios Acadêmicos (DA) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCE) no âmbito dos cursos e das universidades. Além disso, segundo Aranha (1996, p. 211), foram instituídas disciplinas de caráter ideológico e manipulador.

Com a reforma, houve a extinção da cátedra; a unificação do vestibular passando a ser classificatório; a aglutinação das faculdades em universidade, visando maior produtividade com a concentração de recursos; a criação do sistema de créditos, permitindo a matrícula por disciplina. Aranha (1996, p. 214) refere ainda a nomeação dos reitores e diretores de unidade (agora dividida em departamentos) e a dispensa da necessidade de pertencer ao corpo docente da Universidade, podendo ser franqueada a pessoas de prestígio da vida pública ou empresarial.

Sobre a autonomia universitária nesse período, Lima afirma que:

As políticas educacionais, no período da ditadura militar, enfatizaram a hegemonia da organização universitária como parâmetro para a educação superior, enquanto a Lei nº. 5.540, de 1968, reconheceu a autonomia didática, científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades. Entretanto, a ditadura militar, como regime de exceção, deixou profundas cicatrizes de autoritarismo na sociedade brasileira e afetou, dentro dessa lógica, uma possível construção da autonomia das universidades. (LIMA, 2005, p. 41).

Nos anos 1970, foram criadas algumas agências e órgãos governamentais para incrementar e coordenar a formação de professores e fomentar pesquisas, assim como criar mecanismos de avaliação pública do ensino superior, que perduram até os dias de hoje. Com isso, eram mantidos o controle e a adequação às imposições americanas, com vistas à obtenção de subsídios, conforme Santos e Almeida Filho (2008).

Na década de 1970, uma rede institucional de pós-graduação foi

gradualmente implementada, viabilizando programas credenciados de treinamento e pesquisa. Além disso, o Ministério de Educação estabeleceu um comitê nacional para credenciamento de programas de pós-graduação vinculados à CAPES que se tornou um sistema bastante eficiente de avaliação pública da educação universitária (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 138)

Após esse período de cerceamento das liberdades democráticas ocorreram mudanças na política brasileira, com o fim da ditadura militar e a eleição de Tancredo Neves para a presidência e ainda a promulgação da Constituição Federal de 1988, por Ulisses Guimarães: “Declaro promulgado o documento da liberdade, da democracia e da justiça social do Brasil” (1988). Esta conjuntura levou à redemocratização do país entre os anos 1985 e 1988. Para as universidades, foi um período marcado pela falta de investimento no ensino superior, face à crise econômica na América Latina. Somente a partir dos anos 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, deu-se início à expansão do ensino superior por meio da rede privada (DOURADO, 2002), momento esse de sucateamento e caos administrativo das universidades públicas (LIMA, 2005).

A respeito desse cenário concernente ao ensino público e gratuito que perdera espaço para a crescente privatização do ensino, especialmente em se tratando do superior, Lima (2005, p. 43) infere que “Nos dois períodos do governo FHC, visualizaram-se, a cada ano, restrições financeiras e administrativas, solapando as IFES e, por que não dizer, o sistema de educação superior”.

A proposta do MEC revelava mudança de postura do Estado em relação à educação. Em momento algum, o governo analisou as condições em que se encontravam as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), avaliou a responsabilidade do Estado no seu sucateamento, ou, ainda, de que maneira as condições em que elas se encontravam afetariam os resultados dos exames (MARQUES, 2010, p. 30).

Visualiza-se, nesse contexto, o declínio das escolas públicas e a ascensão das instituições educacionais privadas, a mercantilização da educação e a sua privatização. Nunca, em toda a história, houve uma investida tão forte e favorável à privatização da educação superior como no período do governo de Fernando Henrique Cardoso. (LIMA, 2005, p. 45).

De acordo com Almeida Filho (2007), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1990), houve incremento da rede de ensino superior com a abertura do

sistema para investimentos privados, resultando no estabelecimento de inúmeras instituições de ensino superior privadas. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 140)

Uma nova fase vem surgir sob a presidência de Luis Inácio Lula da Silva no Brasil. No seu plano de governo constam as seguintes medidas: 1) apresenta diagnóstico que sinaliza a ampliação da educação superior pública por meio de políticas de efetivo financiamento; 2) assume como compromissos básicos: “a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais, como dito no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988; b) reconhece o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país; c) consolida as instituições públicas como referência para o conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) do país; d) expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no ensino público e em cursos noturnos; e) ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação; f) defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior conforme o artigo 206, IV, da CF); e g) envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional de professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão”; 3) assume como norte político a elevação progressiva do percentual de gastos públicos em educação em relação ao PIB para o mínimo de 7% no período de 10 anos, conforme Amaral (2005, p. 5).

Ao término do primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva, foram feitos investimentos para fomentar o crescimento das IFES, como a implementação de novos campi para a interiorização da universidade e o atendimento das demandas locais. De acordo com Barreto (2013),

Ações relacionadas à ampliação do número de cursos também foram implementadas através da contratação de docentes – simultânea à implementação – sem planejamento prévio, o que levou à falta de estrutura física que atendesse ao aumento significativo do número de alunos matriculados e dos corpos docente e técnico-administrativo (BARRETO, 2013, p. 49).

Um segundo ciclo de expansão foi proposto: a interlocução do Ministério da Educação, representado pela sua Secretaria de Educação Superior (SESu), com a

Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e com o conjunto das IFES, o que contribuiu substancialmente para o delineamento de um programa estratégico de desenvolvimento da educação superior brasileira. (BARRETO, 2013, p. 187).

Dando prosseguimento à reforma e incentivo, foi instituído, depois de intensas negociações, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) pelo Decreto Presidencial nº. 6.096 de 24 de abril de 2007.

Instalou-se nova fase de crescimento nas Instituições Federais de Ensino Superior com o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), resultado da parceria com as instituições públicas de ensino superior e a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). O REUNI, lançado pelo MEC em abril de 2007 como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), é um programa de expansão e reestruturação física e pedagógica. Os recursos para investimento material, acadêmico e humano passaram a ser alocados antes da expansão das atividades e vagas (UFBA, 2010).

Podemos inferir que o REUNI foi criado para dar aporte financeiro às IFES que aderissem ao plano, na medida em que proporcionava condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, de reestruturação e adequação a novas demandas, a articulação da graduação com a pós-graduação e a educação básica, profissional e tecnológica; e, ainda, para a melhoria do aproveitamento da infraestrutura física e dos recursos humanos das universidades federais.

Para melhor entendimento das ações governamentais na área da educação superior, elaboramos um quadro-resumo a partir da Constituição Federal de 1988. Achamos por bem acrescentar as instâncias da UFBA, mesmo sendo instância inferior do governo federal, para mostrar como tais ações influenciaram nas ações das universidades.

Quadro 1 - Resumo das ações governamentais na área de educação superior

<p>CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo 3º - trata dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. • Artigo 6º - classifica a educação como direito fundamental. • Artigo 205 - trata da “educação como direito de todos e dever do estado e da família”. • Artigos que se referem à educação superior são os de número 207, 208, 213, 214 e 218 (Ciência e Tecnologia - C&T). Dentre estes, o que está diretamente ligado ao nosso estudo é o de Art. 214, sobre o Plano Nacional de Educação.
<p>LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capítulo IV - “Da Educação Superior”, artigo 43: “A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (LDB, 1996). • Artigo 45 - “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (LDB, 1996). • Art. 51 - embasa o acesso. • Art. 53 - da autonomia universitária
<p>PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (PNE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposto para atender a um programa de ação com duração de 10 anos. O PNE 2011-2020 conta com 20 metas de melhorias para o setor, a serem cumpridas nos próximos 10 anos, incluindo a alocação de recurso da ordem de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro ao final do decênio. Dentre as 20 metas, as que dizem respeito ao ensino superior são as de número 12, 13 e 14. Porém, a de maior relevância para todas as instâncias é a meta de número 20, onde se propõe: “Ampliar o investimento governamental em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência deste PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio”. (BRASIL, 2010b).
<p>REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PL7200/2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 4.º ressalta-se que: A função social do ensino superior será atendida pela instituição mediante a garantia de: I - democratização do acesso e das condições de trabalho acadêmico; II - formação acadêmica e profissional em padrões de qualidade aferidos na forma da lei; III - liberdade acadêmica, de forma a garantir a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação; IV - atividades curriculares que promovam o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania; [...] VII - promoção da diversidade cultural, da identidade e da memória dos diferentes segmentos. (BRASIL, 2006) • Art. 44 do PL7200/2006 A educação superior abrangerá: § 4.º - As instituições de ensino superior, na forma de seus estatutos ou regimentos e respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, poderão organizar seus cursos de graduação, exceto os de educação profissional tecnológica, incluindo um período de formação geral, em quaisquer 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 (BRASIL, 2006).
<p>PROGRAMA DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS – REUNI– DL 6096/2007</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (DL6096/2007) • Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes: [...] IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada. (DL6096/2007) • Art. 3º - infraestrutura e aporte financeiros, o que nos diz respeito, pois o IHAC foi criado em outubro de 2008 para sediar o novo tipo de curso

adotado na UFBA

**UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA,**

- Resolução 02/2008 do Conselho Superior de Ensino (CONSUNE) - regulamentação dos Cursos de Graduação.
- Inciso V da resolução - “destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículos flexíveis e articulados, possibilitando o aprofundamento, num dado campo do conhecimento, conferindo diploma de bacharel nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde e Ciências e Tecnologias”. (UFBA, 2008).
- Resolução 03/2008 – CONSUNE - regulamenta a organização e o funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA.

**BACHARELADOS
INTERDISCIPLINARES
(BIS)**

- Resolução 02/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) Art.1º, alínea V - a formalização da inserção dos BIs nas modalidades de cursos de graduação existentes na UFBA.
- 03/2008 - criação de uma unidade específica para abrigar esta nova modalidade de graduação, conforme Art. 6º.
- Relacionado à regulamentação da organização e do funcionamento dos Bacharelados Interdisciplinares na UFBA, listamos os artigos 1º e 2º
- 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. (UFBA, 2008)
- 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. (UFBA, 2008)
- Art. 3º - proposta de estruturação do BI, que será composta por duas etapas: a de formação geral e específica e de um eixo específico.

FONTE: Elaboração própria

4 A UFBA E O REUNI

A história da educação brasileira esteve sempre atrelada ao poder político. As reformas contemplavam a necessidade dos governos de controlar as massas. Porém, no meado da primeira década do século XXI, os dirigentes das universidades intercederam no processo de reforma universitária, levando em consideração a necessidade de ajuste na arquitetura curricular brasileira para não ficarmos à margem do mundo globalizado. A UFBA, com histórico vanguardista, não poderia ter ficado à margem, visto que a célula propulsora da última reforma foi concernente às ideias do então reitor Naomar Almeida Filho, pautadas em outro baiano – Anísio Teixeira.

4.1 A UFBA E O MOMENTO POLÍTICO

O tema Reforma Universitária veio à pauta de discussões quando Luis Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República em 2003, tornando-se uma das prioridades do Ministério da Educação para o quadriênio.

Em 2004, a universidade brasileira finalmente começou a enfrentar o fantasma da sua Reforma. O ano abriu com um episódio inédito e curioso. Um dos mais experientes membros do partido do governo, o advogado Tarso Genro, foi designado Ministro de Estado da Educação com a missão precisa e explícita de realizar a Reforma Universitária, paradoxalmente por não ter vínculos pessoais com instituições universitárias. Na época, ocorreram intensos debates entre dirigentes da rede federal de educação superior, que culminou com um documento intitulado Proposta da ANDIFES para a reestruturação da educação superior no Brasil. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 184)

Em maio de 2007, ele apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que implicou na expansão democrática do acesso e permanência do estudante de segmentos sociais menos favorecidas, uma articulação do PROUNI com IFES referente ao programa de bolsas de estudo, além da expansão das universidades federais e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI promove uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. [...] o desdobramento necessário dessa democratização é a

necessidade de uma política nacional de assistência estudantil. O PENAIS consolida o REUNI (PNE, 2011, p. 35). O PDE amplia o PROUNI por meio de sua articulação com o FIES (BRASIL/PDE, 2007, p. 37).

Em função das ações relativas ao ensino superior, a partir do primeiro governo de Lula, os Conselhos Superiores da UFBA, ao aprovarem o Plano de Desenvolvimento Institucional, em 2004, decidiram dar início à revisão estrutural, funcional e do compromisso social da instituição. Em 2005, iniciaram-se estudos preliminares do Plano Diretor. Em 2006 as discussões foram ampliadas. Uma Comissão bicameral, com a participação de dirigentes, docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes, foi designada para o planejamento e organização da discussão. Cabe ressaltar que, na pauta proposta e aprovada pelos Conselhos, destacou-se o item Arquitetura Acadêmica:

Assumimos o compromisso em estimular a excelência acadêmica, entre outras medidas, [...]. Isso implicava consolidar programas de renovação do ensino de graduação e incentivar reformas curriculares naqueles cursos que ainda não haviam apresentado propostas de atualização. (UFBA/MEMORIAL UNIVERSIDADE NOVA, 2010, p. 48)

O então Reitor Naomar de Almeida Filho traz à tona o projeto UFBA Nova que propõe a transformação da arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, objetivando superar desafios e corrigir defeitos incorporados ao sistema educacional superior pelas diversas reformas passadas. A proposta da Universidade Nova, em acordo com os ideais de Anísio Teixeira da Escola Nova, aponta um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana), quanto com o Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) sem, no entanto, significar submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária. “Em nosso programa, constava um item que, parafraseando o projeto crítico da Escola Nova de Anísio Teixeira, chamamos de UFBA Nova”. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 197)

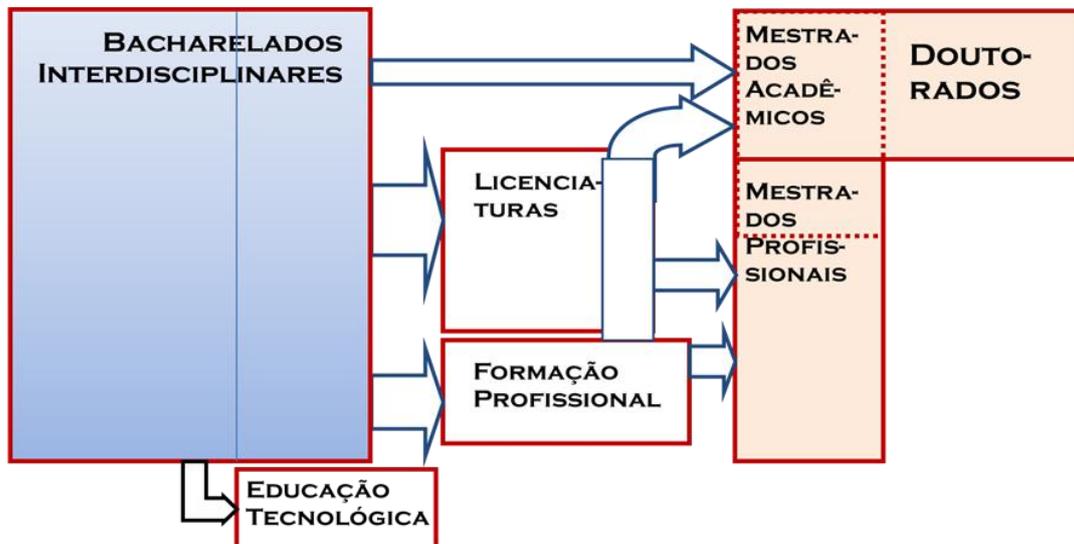
A proposta Universidade Nova tem como ponto forte a alteração da estrutura curricular da universidade pela implantação de um regime de três ciclos de educação superior: Primeiro Ciclo – Bacharelado Interdisciplinar (BI), propiciando formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes; Segundo Ciclo – formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas; Terceiro Ciclo – formação acadêmica científica, artística e profissional em nível de pós-graduação,

além de ajuste na estrutura curricular, tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, garantindo a mobilidade intra e interinstitucional. Além disso, propõe-se a incorporação de novas modalidades de seleção, para o próprio BI e para as alternativas de prosseguimento da formação universitária. Sobre o tema, o Memorial preconiza:

UFBA NOVA – Incentivar a abertura de programas experimentais de cursos interdisciplinares de graduação, não profissionalizantes ou não temáticos, com projetos pedagógicos inovadores, em grandes áreas de conhecimento, como por exemplo Humanidades, Artes, Ciências Moleculares, Tecnologias, Saúde, Meio Ambiente. (UFBA/MEMORIAL DA UNIVERSIDADE NOVA, 2010, p. 48)

O modelo estrutural da arquitetura curricular proposto pela Universidade Nova encontra-se esquematizada a seguir.

Figura 1 - Arquitetura curricular da Universidade Nova



Fonte: Santos e Almeida Filho (2008, p. 201)

Sobre a estrutura curricular proposta para a Universidade Nova, Santos e Almeida Filho destacam:

As principais alterações na estrutura curricular postuladas no projeto compreendem a implantação de um regime de três ciclos de educação universitária: O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral em uma nova modalidade de cursos chamada Bacharelado Interdisciplinar (BI), 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. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 200)

O Projeto Universidade Nova foi apresentado formalmente ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e ao Conselho Universitário, órgãos máximos de deliberação da UFBA, em setembro de 2006, incluindo-o na discussão do PDI. Após consulta à comunidade universitária, a proposta de adesão da Universidade Federal da Bahia ao REUNI foi aprovada pelos Conselhos Superiores e Câmara de Graduação. Como resultado, a partir de 2009, a UFBA passou a oferecer uma nova alternativa de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos.

O projeto Universidade Nova vem com o intuito de orientar a UFBA no seu plano de gestão. Almeida Filho encontrou no cenário nacional as políticas de ensino superior implantadas durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que refletiam uma imagem negativa da universidade pública, agravada pela falta de investimento e pelas diversas políticas de incentivo dadas ao setor privado.

O cenário interno, no primeiro mandato, não era dos mais favoráveis, especialmente no que tange ao convívio com a oposição sistemática dos grupos perdedores. Aliado a isto alguns fatores merecem destaque: a) crise em relação ao quadro funcional docente e administrativo, levando a universidade a suprir a carência de pessoal com a contratação de professores substitutos e funcionários terceirizados (UFBA/MEMORIAL UNIVERSIDADE NOVA, 2010, p. 25-27); b) crescimento insignificante das matrículas; c) rigidez curricular como característica da maior parte dos cursos de graduação, mesmo os que passaram por reformas recentes e, ainda assim, dificultavam a mobilidade dos discentes, tanto interna quanto externamente; d) ingresso exclusivo por meio de vestibular, sem atualização de nenhuma forma alternativa para tal fim.

Associado ao contexto turbulento vivido pelo ensino superior nacional, o cenário interno fez com que as IFES, não apenas a UFBA, por intermédio da ANDES, dessem início às discussões que contribuiriam para a reestruturação do sistema de ensino superior nacional, especialmente na esfera pública. A partir do conjunto de propostas que abrangiam as áreas concernentes à universidade, formalizou-se um

novo arcabouço legal para este nível educacional, operacionalizado a partir do REUNI.

O REUNI sofreu resistências dos movimentos estudantis espalhados pelas universidades que puseram em votação a adesão ao programa.

Em 25 universidades federais, houve tumulto e violência em Reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse. Em nossa Universidade Federal da Bahia, manifestantes tentaram, sem sucesso, impedir Reuniões do Conselho Universitário, agendadas para deliberar sobre a implantação do Programa em nossa universidade. Inconformados com a decisão majoritária do Conselho e das Congregações de 26 das 30 unidades de ensino que compõem a UFBA, ocuparam a Reitoria. Apesar da reação, no prazo, todas as 54 universidades federais brasileiras aderiram ao Programa REUNI. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 189-190).

Reeleito como Reitor da UFBA, Naomar trouxe uma nova pauta de trabalho em que constavam as diretrizes de ampliação da excelência acadêmica, com o aprofundamento do compromisso social e as inovações na gestão institucional e acadêmica. Faziam parte desta a reafirmação do caráter público da universidade, a ampliação da sua autonomia e o respeito à pluralidade e diversidade intelectual, artística, cultural, institucional e política.

Para a promoção da excelência acadêmica com compromisso social, de modo sustentável, será necessário realizar investimentos em infraestrutura, formar pessoal capacitado, implantar processos gerenciais que privilegiem as atividades finalísticas e rever o arcabouço normativo da universidade. (UFBA/MEMORIAL UNIVERSIDADE NOVA, 2010, p. 54)

4.2 O REUNI NA UFBA

O plano de aporte financeiro contido na proposta reformulação acadêmica e administrativa do REUNI, que visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior, é o que possibilita o cumprimento do objetivo. Para isso, as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram planos de reestruturação ao Ministério da Educação. Além do aumento de vagas, as ações preveem medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização dos currículos e o combate à evasão.

Como eixos: a) expansão de vagas na graduação, com cobertura territorial e inclusão social; b) recuperação do financiamento; c) ampliação do quadro docente; d) novos formatos de processos seletivo (ENEM, SISU); e) reestruturação da graduação; f) revisão da pós-graduação.

Como 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. (BRASIL/REUNI, 2007, p.16-17)

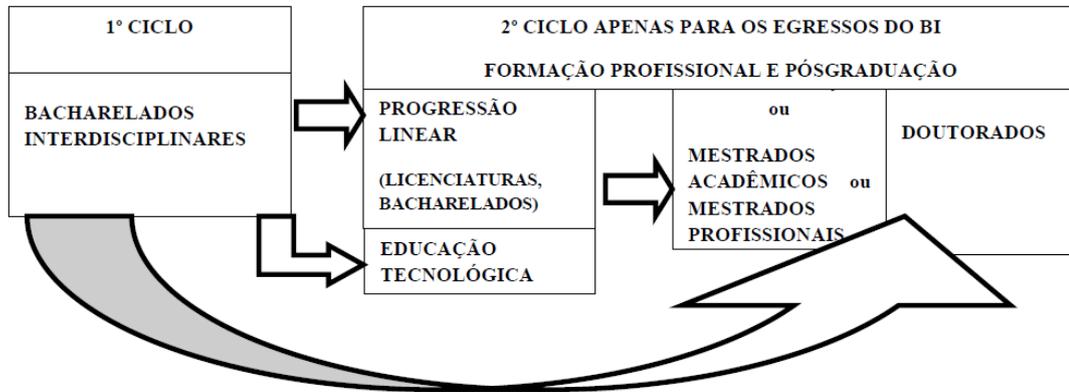
A reforma de 2008 das universidades federais brasileiras proporcionou a reestruturação da sua arquitetura curricular de algumas IFES, que consistiu na implantação de uma formação acadêmica menos especializada, com ênfase na formação humanística; ampliação da oferta dos cursos de graduação; criação de cursos de progressão linear (CPL) noturnos; recriação e ampliação dos programas da pós-graduação; contratação de quadros docentes; recuperação financeira oriunda do aporte do Reuni. Apesar das críticas ao REUNI, a adoção do regime de formação acadêmica por ciclos merece destaque.

Com a aprovação da adesão ao REUNI, projeto que instituiu a reestruturação tanto acadêmica como administrativa, a UFBA implantou os Bacharelados Interdisciplinares, modelo de arquitetura composto por ciclos.

Em termos de reestruturação da arquitetura acadêmica, o acordo firmado em torno do Plano REUNI/UFBA determinou uma implantação parcial da proposta Universidade Nova e, conseqüentemente, do regime de ciclos, pois, se, por um lado possibilitou a implantação do primeiro ciclo com a criação dos BI, por outro lado manteve o ingresso direto nos tradicionais cursos profissionalizantes de progressão linear, pelo processo seletivo do vestibular. (ROCHA, 2014, p. 101).

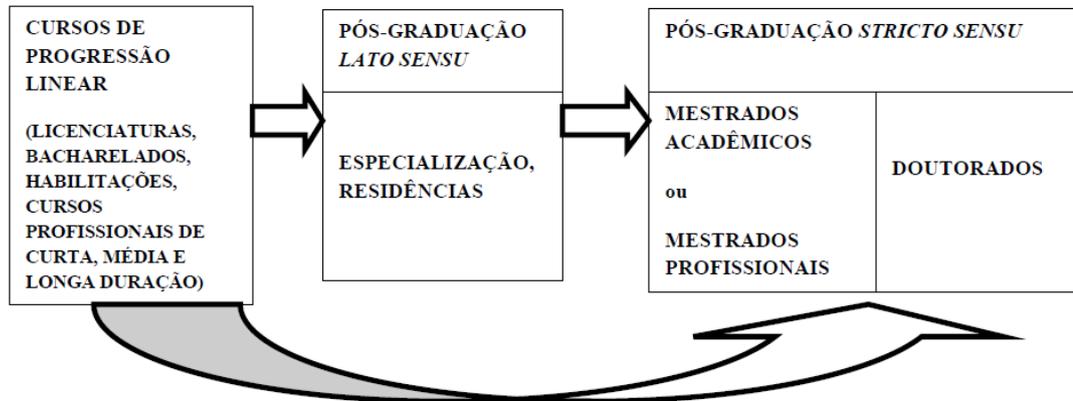
Em coexistência aos Cursos de Progressão Linear (CPL) são apresentados os modelos a seguir:

Figura 2 - Ingresso pelos bacharelados interdisciplinares



Fonte: Arquitetura curricular da Universidade Nova. (UFBA, 2008)

Figura 3 - Ingresso Diretamente no CPL



Fonte: Arquitetura curricular da Universidade Nova. (UFBA, 2008)

5 BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Antes de tratar sobre os Bacharelados Interdisciplinares, precisamos abordar sobre o que o termo interdisciplinaridade sinaliza, já que apresenta múltiplas compreensões, o que interfere até mesmo na prática de ensino-aprendizagem, conforme sinalizam Lopes e Araújo (2005), ao analisarem as “Práticas interdisciplinares no ensino superior: dilemas e estudos nas áreas de letras e artes”. Ao questionarem os docentes sobre como compreendem a perspectiva de um trabalho interdisciplinar em suas áreas de atuação, perceberam que

[...] os entrevistados relacionam os obstáculos a serem transpostos para a ocorrência de práticas interdisciplinares na universidade. Entre eles, encontra-se a expressa na fala do professor da área de Administração de Empresas: *a interdisciplinaridade é ainda uma tênue tentativa de professor de boa vontade, pois não há tempo nem espaço para os professores discutirem e imprimirem ações interdisciplinares*. Trata-se de uma crítica à estrutura curricular que, provavelmente, prega a interdisciplinaridade em seu projeto pedagógico, mas não rompe com a organização curricular linear por grade, e não abre espaço para discussões de natureza pedagógica. (LOPES; ARAUJO, 2005, p. 79-80)

Ubiratan D’Ambrosio (1999), faz uma distinção entre multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Segundo ele, a multidisciplinaridade é a justaposição de resultados obtidos no contexto de disciplinas distintas; por outro lado, a interdisciplinaridade se refere à combinação de métodos específicos a disciplinas diferentes, com definição de novos objetos de estudo.

Santomé (1998) apoiado nas categorias de Scurati (1977) revela outros termos como *interdisciplinaridade homogênea*, *pseudo-interdisciplinaridade*, *interdisciplinaridade linear*, *interdisciplinaridade composta*, *interdisciplinaridade complementar* e *interdisciplinaridade unificadora*.

O que distingue uma da outra é a forma de relação e de diálogo entre as disciplinas, o método de investigação considerando sua gênese a forma de apropriação, a natureza do objeto de estudo, a expressão dos resultados obtidos e o destino do produto final, no sentido de quem se beneficia com o trabalho de integração. É importante salientar que nenhuma dessas modalidades descarta a importância das especialidades no tratamento de um fato ou fenômeno. (LOPES; ARAUJO, 2005, p. 79)

Feitos estes esclarecimentos, não vamos nos aprofundar na temática, tendo em vista que a interdisciplinaridade, enquanto prática, não foi expressamente revelada

nas falas dos entrevistados; apesar de ser um conceito-chave na implantação dos Bacharelados, não entrou enquanto categoria de análise de conteúdo.

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) é uma modalidade de graduação plena oferecida por inúmeras universidades no Brasil e no mundo, compreendendo ampla articulação de saberes e conhecimentos. Na UFBA, o projeto teve início em 2009, com os bacharelados interdisciplinares em Artes, Ciência e Tecnologia, Humanidades e Saúde, hospedados no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos (IHAC). Atualmente, os bacharelados interdisciplinares do IHAC/UFBA contam com mais de cinco mil estudantes, projetando um horizonte inovador de formação e permitindo ao egresso uma gama variada de atuação (IHAC, 2015).

A proposta do BI dá ênfase à formação humanística, científica e artística associada aos saberes, sendo este o ciclo inicial dos estudos superiores.

O Bacharelado Interdisciplinar compreende uma nova modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar formação geral humanística, científica e artística a um aprofundamento num dado campo do saber. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 12)

Segundo o referido no Projeto Político Pedagógico, o Bacharelado Interdisciplinar da UFBA visa proporcionar ao indivíduo autonomia, com o seguinte objetivo:

[...] promover 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. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 12)

Os cursos do BI propõem a seus egressos uma formação para a inserção, por oferecer uma leitura de mundo mais próxima da realidade.

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 específicos. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 24).

Os BI são oferecidos em quatro modalidades, abrangendo grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde, com duração de seis semestres e carga horária mínima de 2.400 horas, com 24 a 32

componentes curriculares.

O BI terá duração de 6 semestres (ou 9 trimestres, no caso de uma reestruturação mais profunda também do regime acadêmico), com carga horária total mínima de 2.400 horas. A Carga Curricular do Bacharelado Interdisciplinar baseia-se no conceito de Blocos e Eixos Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) cobertos pelos alunos durante o semestre ou quadrimestre letivo. Cada módulo equivale a quatro (4) horas/semana de atividades em sala de aula/laboratório/observatório. O BI compreende um mínimo de 24 e um máximo de 32 componentes curriculares. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 24)

Ao encerrar os estudos, os egressos obtêm o título de bacharel e podem dar prosseguimento à formação em carreiras profissionais ou acadêmicas.

Para aqueles alunos que pretendem tomar o BI como requisito para formação em carreiras profissionais ou acadêmica na pós-graduação, a escolha da Área de Concentração dar-se-á no quarto semestre quando o aluno formalizará sua opção. Na etapa correspondente à Área de Concentração, os alunos escolherão um campo de conhecimento específico, constituído de cursos num elenco previamente definido. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 24)

Uma das grandes vantagens dessa opção é seu caráter interdisciplinar com uma grade curricular mais dinâmica do que os bacharelados comuns, que permite ao aluno se apropriar de temas atuais, passeando pelas diversas áreas de conhecimento, consolidando assim um novo modelo de graduação nas universidades federais.

Com efeito, o BI pode ser definido como curso universitário de formação geral, de natureza interdisciplinar, com terminalidade própria, entendido como preparação para o ingresso em cursos profissionais de progressão linear, ou para a formação acadêmica de pós-graduação humanística, científica ou artística, ou, ainda, para o ingresso no mercado de trabalho em ocupações que não exijam formação profissional específica. (ROCHA, 2014, p.103)

Destarte, na estrutura curricular, observamos dois blocos: o de formação geral, em que se adquire as competências necessárias para compreensão da realidade; e outro de formação específica, onde há o aprofundamento em determinada área do saber. (UFBA/PPPBI, 2008, p. 24).

- I. **Formação Geral** – destinado a garantir aquisição de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da realidade natural, social e cultural. Este bloco integraliza uma carga horária mínima de 720 horas (30 % do total) e compõe-se de três eixos, formados por conjuntos de componentes curriculares:
 - a. *Eixo Linguagens:*

5.1 A IMPLANTAÇÃO DO BI NA UFBA

Os Bacharelados Interdisciplinares foram o cerne da proposta da Universidade Nova, com sua proposta de arquitetura curricular para a graduação diferente da existente, constante de 3 ciclos, o de formação em grandes áreas, o segundo de formação profissional específica e o terceiro de integração a formação acadêmica em nível de pós-graduação, com cursos de mestrado e doutorado.

O Projeto dos BI foi criado por uma série de resoluções dos Conselhos Superiores da UFBA, em 2008, com início no ano seguinte. Cabe ressaltar que até o momento (2014), o segundo ciclo, facultado aos cursos de graduação de progressão linear da UFBA, não foi efetivado. A explicação para este fato é que o BI é construído por disciplinas ofertadas pelas unidades. Os cursos de CPL existem na UFBA desde a sua criação em 1946, mas as pontes que deveriam ser construídas entre o BI e os CPL sofreram com uma série de problemas, tais como: não aceitação das disciplinas cursadas em outras unidades; pouca disponibilidade de vagas; dificuldades no ajuste de oferta de disciplinas.

Observe-se o que referem a respeito do segundo ciclo Andrade e um docente de Música:

[...] aluno do BI fazendo a grande área não encontra lastro para fazer o segundo ciclo; o processo formativo atual faz com que o aluno não chegue a lugar nenhum, uma vez que na dose que existe não é suficiente para proporcionar ao aluno este acesso. (PM2)

No entanto, até o final de 2013, cinco anos após a implantação dos BI e embora prevista na legislação interna da universidade (UFBA, 2008a), a adoção do segundo ciclo facultada a cada curso de graduação já existente, não foi implantada para nenhuma dos cursos. (ANDRADE, 2014, p. 56).

Para melhor visualizar a implantação dos BI na UFBA, apresentamos a linha do tempo contendo as ações das diferentes instâncias administrativas.

Quadro 2 – Histórico das ações de implementação

Instância Administrativa	Ano 2006	Ano 2007	Ano 2008	Ano 2009	Ano 2010	Ano 2011
Governo Federal	<ul style="list-style-type: none"> I Seminário Universidade Nova PL 7200 - Reforma Universitária 	<ul style="list-style-type: none"> II Seminário Universidade Nova Dec. 6096/07 - Diretrizes Gerais do MEC – Projeto Reuni 			<ul style="list-style-type: none"> Referências Orientadoras BI e similares GT/MECC/SESU 	
UFBA	<ul style="list-style-type: none"> Reeleição/Posse Naomar Almeida Filho Apresentação Projeto Universidade Nova ao Atualização do Regulamento de Ensino de Graduação Apresentação do Projeto Universidade Nova na Reunião da Andifes 	<ul style="list-style-type: none"> Aprovação Proposta UFBA/REUNI no CONSEPE e no CONSUNE Reação estudantil REUNI/UFBA 	<ul style="list-style-type: none"> CONSEPE Res.07/08 Projeto criação IAHC Apresentação Projeto original BI ao CONSEPE CONSEPE Res. 01/02 e 03 	<ul style="list-style-type: none"> 1ª Análise técnica do PPP/BI pela PROGRAD 2ª Análise técnica do PPP/BI pela PROGRAD Ingresso da 1ª Turma dos BI 	<ul style="list-style-type: none"> Aprovação dos PPP dos BI pela Câmara de Graduação Aprovação Regimento da UFBA 	
IHAC				<ul style="list-style-type: none"> PPP/BI Artes aprovado Matrícula 1ª turma 	<ul style="list-style-type: none"> Versão Final PPP/BI aprovado no Colegiado 	<ul style="list-style-type: none"> Formatura da 1ª turma 2011.2
BI Artes			<ul style="list-style-type: none"> Criação de comissões incumbidas de criarem os PPP das áreas 			
EMUS			<ul style="list-style-type: none"> Adere ao REUNI Estabelecimento da comissão incumbida de criar o PPP/BIARTES 		<ul style="list-style-type: none"> Cria disciplinas para o BI Aprova área de concentração em Música 	

Fonte: (Tabela adaptada de TEIXEIRA, et al.2012,p.1635)

5.2 SOBRE O BI ARTES

Para compreender a proposta, é importante conhecer o Bacharelado Interdisciplinar em Artes. O Projeto Político Pedagógico propõe aos alunos a flexibilização e a autonomia curricular, proporcionando percursos individualizados que atendam a suas aspirações. Pretende também “[...] possibilitar que as matérias artísticas possam ter um papel mais presente dentro de uma formação universitária abrangente” (UFBA/PPBBIA, 2010, p. 5), assegurando-lhes, dentro do mesmo curso, currículos que respondam aos anseios particulares, com perspectivas profissionais mais flexíveis e, portanto, adequadas às necessidades cambiantes da sociedade. Além disso, a estrutura curricular possibilita que as matérias artísticas tenham relevância na formação universitária abrangente.

O BI Artes tem o objetivo de oferecer um curso com duração plena e aprofundamento nas artes, acrescido de formação geral humanística e científica, ao lado de habilidades para inserção na vida social. Além das competências gerais do UFBA/PPPBI, o BI Artes propõe outras específicas relacionadas a conhecimentos, habilidades e valores. São elas:

Conhecimento sobre o campo das artes; capacidade de refletir criticamente os fundamentos epistemológicos deste campo; capacidade reflexiva densa sobre uma área de estudo ou profissão no campo das artes; valorização e respeito pela diversidade de saberes e práticas ligadas às artes; conhecimento de conceitos e abrangências das políticas culturais; e capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos planejamento e gestão em artes. (UFBA/PPPBI, 2010, p. 09).

Para entendimento das modalidades de cursos da UFBA, reproduzimos o Art.1 da Resolução 02/2008, onde se definem os critérios e padrões de organização:

Art. 1º A formação superior no nível de graduação na UFBA compreende as seguintes modalidades e titulações:
 I - Licenciatura: destina-se à formação de professores para atuar na educação básica, conferindo diploma de Licenciado;
 II - Bacharelado: destina-se à formação nas diversas profissões, carreiras e campos do saber, concedendo o grau de Bacharel;
 III - Formação Profissional: destina-se à formação nas diversas profissões ou carreiras regulamentadas, conferindo diploma com as respectivas denominações;
 IV - Superior de Tecnologia: destina-se à formação em áreas técnicas específicas, conferindo diploma de Tecnólogo;
 V - Bacharelado Interdisciplinar: destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículos flexíveis e

articulados, possibilitando o aprofundamento num dado campo do conhecimento, conferindo diploma de Bacharel nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciências e Tecnologias; (UFBA/PPPBIA, 2010, p. 09).

Trazemos o extrato da arquitetura curricular do BI de Artes proposto no Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes (2010). O BI é composto de duas etapas de formação: a primeira, de formação geral; e a segunda, de formação específica, estruturadas hierarquicamente em eixos, módulos e componentes curriculares, que se diferem na função que exercem. Em sua estrutura, o BI apresenta cinco eixos: linguagens; interdisciplinar; orientação profissional; específico de artes e o integrado. Todos cursados em paralelo.

O eixo das linguagens se subdivide nos módulos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (facultativo) e Linguagens Artísticas.

O eixo específico, que abrange metade dos componentes curriculares do BI Artes, tem o objetivo de familiarizar o aluno com os saberes, as práticas, a produção artística e acadêmica da área, incluindo a ideia de pertencimento ao campo, a orientação profissional e a produção de atividades artísticas.

O eixo específico na modalidade Grande Área das Artes é constituído por componentes curriculares do Módulo Obrigatório da Área das Artes e pelo Módulo Linguagens Artísticas.

O Módulo Obrigatório da Área das Artes apresenta componentes curriculares oferecidos integralmente pelo IHAC durante a Etapa de Formação Geral. O objetivo é facilitar o sentimento de pertencimento ao campo das Artes e discutir criticamente fatores culturais, estéticos, acadêmicos e sociais comuns a diferentes formas de expressão artística.

O módulo Linguagens Artísticas tem componentes curriculares optativos, oferecidos pelo IHAC e pelas unidades das áreas de Artes e Letras da UFBA (respeitados os critérios de requisito) durante a Etapa de Formação Geral. Em duas modalidades, estes componentes curriculares de livre escolha – das Áreas de Concentração, aprovadas pelo Colegiado do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e listados no elenco Optativas da Grande Área das Artes deste projeto – dão ao aluno a possibilidade de flexibilizar o percurso acadêmico, de acordo com as necessidades e os anseios específicos no campo das Artes.

Durante a Etapa da Formação Geral, o módulo pode ser complementado por componentes curriculares de livre escolha, oferecidos pelas unidades da área de Artes da UFBA ou pelo IHAC e que contemplem diferentes formas de expressão, desenvolvendo habilidades em práticas artísticas.

O eixo integrador é constituído pelas Atividades Complementares que articulam as etapas de formação geral e específica, proporcionando aos alunos ampliar sua visão de responsabilidade social e competências relacionais.

Por sua vez, o Eixo de Orientação Acadêmica/Profissional Constituída oferece visão geral de diferentes áreas de investigação, práticas e profissões das artes, bem como orientação sobre o itinerário acadêmico (atividades e leituras). As Atividades Complementares de Orientação Acadêmica são de cunho obrigatório. As Atividades Complementares de Orientação Profissional, as Oficinas e Laboratórios de Criação Artística têm caráter optativo, sendo que os componentes curriculares deste eixo podem ser escolhidos dentro do elenco do Módulo Linguagens Artísticas.

No BI Artes existem também os Componentes Curriculares de Livre Escolha, que podem ser escolhidos pelo aluno, de acordo com a disponibilidade de oferta das unidades da UFBA, desde que os respectivos colegiados facultem o ingresso, respeitando-se as especificidades e os pré-requisitos (onde existam). O Colegiado do BI Artes estimulará os alunos a solicitarem matrícula em Línguas Estrangeiras, disciplinas da área de Ciência e Tecnologia, Saúde, Humanidades e Artes que favoreçam o desenvolvimento de competências cognitivas e habilidades relacionadas ao Perfil do Egresso.

Para o BI Artes são oferecidas, atualmente, sete áreas de concentração, citadas a seguir: Estudos coreográficos; Música; Teatro; Escrita criativa; Políticas e gestões da cultura; Cinema e audiovisual e Artes e tecnologias contemporâneas.

Figura 5 - Quadro Curricular do BI em Artes (Grande Área)

	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre
Etapa da Formação Geral	HAC – A04 Ação Artística <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HAC – A04 Ação Artística <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HAC A49 Ação e Med. Cult. Artes <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	Cultura Científica 1 <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura Humanística 1 <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura Científica 2 <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	HAC A01– Estudos sobre a Contemporaneidade I <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	HAC A34 – Estudos sobre a Contemporaneidade II <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Cultura Humanística 2 <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	LET A 43 – L. Port. Poder e Div .1 <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	LET A45– Leitura e Produção Textos em L. Port. <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	HAC – A05 Políticas Culturais <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componente Livre <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>
	<i>Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)</i>		

FONTE: PPPBI Artes (2010)

Figura 6 - Formação Específica (Grande Área das Artes)

	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre
Etapa da Formação Específica	Optativas da Grande Área das Artes <i>748 horas</i>		
	Bloco Optativas Língua Portuguesa (3º componente curricular do eixo) <i>4 horas semanais</i> <i>68 horas semestrais</i>	Componentes Livres <i>204 horas</i>	
	<i>Atividades Complementares 180 horas (em 3 semestres)</i>		

FONTE: PPPBI Artes (2010)

5.3 ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM MÚSICA

A arquitetura do BI, enquanto a Etapa de Formação Geral, é idêntica para todos os cursos; a de Formação Geral oferece ao aluno duas possibilidades: o ingresso em uma área de concentração, com estrutura curricular específica e diferenciada, ou a permanência na Grande Área.

O Projeto BI Artes na Área de Concentração em Música, aprovado pela Congregação da Escola, em 27 de julho de 2011, ainda não foi implantado, por estar em tramitação pelos órgãos competentes da UFBA; porém, cabe aqui ressaltar a proposta original, quando da aprovação, para se ter uma visão do que se pretende ofertar aos alunos dos BI Artes.

A Escola de Música da UFBA, na construção de sua proposta, se comprometeu a oferecer aos alunos do BI em Artes:

Um itinerário de formação não profissionalizante em que prevalece a visão abrangente da música tanto nos aspectos teórico-críticos quanto nas práticas criativas, como uma alternativa a mais para a formação musical de nível superior. Uma abordagem em que a música é parte de uma formação generalista e ampla, ao tempo em que oferece a possibilidade de uma melhor preparação para o indivíduo que se interesse pela formação profissionalizante. (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-11).

A proposta traz, além dos componentes curriculares já ofertados no CPL de Música, componentes curriculares criados para atender ao BI Artes, levando em consideração os princípios norteadores do BI, objetivando criar uma estrutura curricular que possa atender a perfis distintos dentro de um mesmo curso.

Na proposta, assim como nos projetos políticos pedagógicos do BI e do BI Artes, o egresso deve atender a um perfil onde:

Será capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido e adaptar-se às exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem de modo flexível conhecimentos, competências e habilidades gerais e especificamente, no campo da música. (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-11).

Além disso, no projeto está previsto desenvolver competências como:

Compreender a música como fenômeno amplo e complexo, em que interagem diversas práticas críticas e para o qual convergem diversos instrumentais de conceituação, de categorização e de crítica;

demonstrar capacidade criativa e mérito artístico no exercício de práticas musicais em nível não profissional; demonstrar conhecimento teórico e habilidades musicais básicas em nível não profissional; reconhecer e planejar itinerários de aprendizagem para uma eventual complementação de sua formação em música; e demonstrar ciência dos princípios éticos que regem a prática da música. (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-11)

Com relação às formas de avaliação para o acesso na área de concentração em música, o projeto propõe que:

Os alunos que tiverem cumprido integralmente a etapa de formação geral do BI Artes e que tiverem sido aprovados no Exame de Habilidade Específica ingressam automaticamente na área de Concentração em Música. Contudo, aqueles alunos que – a partir do segundo semestre de seus percursos curriculares – forem aprovados nas Avaliações de Ingresso na EMUS já poderão se matricular nos laboratórios que compõem esta área de concentração, adiantando assim os seus estudos neste campo (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-11).

Enquanto condicionadores da matrícula, as avaliações de Ingresso (Exame de Habilidades Específicas e os Testes e Audições Específicas) têm por objetivo assegurar que os alunos matriculados nos componentes curriculares (laboratório) possuam conhecimentos, habilidades e vocabulário técnico para frequentar as aulas e compreendê-las munidos de suas capacidades potenciais.

O exame de habilidade específica tem por objetivo avaliar os conhecimentos teóricos gerais e a capacidade de percepção musical dos candidatos; os testes ou audições específicos, necessários para a matrícula nos laboratórios, onde se exijam proficiência instrumental, vocal e criativa, têm por objetivo avaliar em cada candidato a sua capacidade criativa com a matéria musical, capacidades estas, que permitam frequentar satisfatoriamente as atividades musicais individuais e coletivas, assim como as disciplinas oferecidas em nível de Laboratório pela EMUS e que compõem o Bloco dos Laboratórios Específicos (constituído exclusivamente por componentes curriculares de natureza optativa).

A título de visualização da proposta, apresentamos a composição da área de concentração em música; nesta área, o curso será composto por 1.200 horas, tendo o eixo teórico 204h; o eixo de história da música 102h; o eixo de práticas musicais 187h e o de percepção musical com 102h. Complementam estes eixos o componente obrigatório HACB75 Produção e Difusão do Conhecimento em Artes (60h) pertencente ao Módulo Língua Portuguesa do Eixo Linguagens do PPPBI Artes; os

componentes de livre escolha perfazem um total de 357h e atividades complementares com 180h, demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3- Quadro curricular - área de concentração em música

4 ° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE
Bloco optativas I – 240 horas - (eixo teórico)		
Bloco optativas II – 102 horas - (eixo história da música)		
Bloco optativas III – 51 horas - (eixo práticas musicais)		
MUSA 43 – Práticas de Conjunto: Canto Coral I CH68h (obrigatória)	MUSB 79 – Práticas de Conjunto: Canto Coral II CH68h (obrigatória)	HACB75
MUSA 59 – Percepção I CH34h (obrigatória)	MUSA 60 – Percepção II CH 34h (obrigatória)	MUSA 61 – Percepção III CH 34h (obrigatória)

Fonte: UFBA (2012) / Processo 23066.024060/12-11

5.4 CONTEXTUALIZANDO AS ARTES NA UFBA

Inicialmente cabe contextualizar que o ensino da arte no Brasil foi marcado pela dependência cultural e de cunho elitista. Desde a primeira institucionalização do ensino de arte, com Missão Francesa (1816) e o modelo neoclássico. “Quase sempre os modelos estrangeiros foram tomados de empréstimo numa forma já enfraquecida e desgastada”. Todavia, já no início do século XX, com o Modernismo, o campo educacional adquiriu a ideia de arte como expressão. (BARBOSA; COUTINHO, 2011)

[...] vamos buscar compreender as diversas interpretações das idéias de John Dewey nas reformas educacionais da Escola Nova, quando as atividades artísticas passam a ser aceitas no meio educacional. A idéia de arte como expressão induziu também, na segunda metade do século XX, experiências bem sucedidas de arte para crianças e adolescentes como atividades extracurriculares. Foi neste contexto favorável que na década de 1970 a Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando, entretanto, uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência. No final do século XX o movimento de arte/educação se revigora em sintonia com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar do campo das práticas artísticas. Chegamos a nossa contemporaneidade que se caracteriza por múltiplas deglutições e apropriações de modelos, por trânsitos entre culturas (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p. 5)

A fim de situar o leitor na conjuntura artística na Bahia, cabe ser realizada uma retrospectiva sobre a forma como as artes foram abordadas no processo de criação e de reformulação da UFBA, sendo retratados os reitorados de Edgard Santos (1946 a 1961) e Naomar Almeida Filho (2002 a 2010).

As gestões de Edgard Santos e Naomar Almeida Filho imprimiram marcas singulares e indelévels. Tanto o primeiro como o último demonstraram firmeza na transformação da universidade em conformidade com o seu tempo, inovando os fundamentos organizacionais, pedagógicos e culturais. A passagem de ambos abriu horizontes e possibilidades, lançou desafios, propôs reformulação de hábitos e procedimentos pouco usuais na gestão e na vida intelectual e educacional.

5.4.1 Sobre a criação da UFBA

No período que compreende o final da Segunda Guerra e a queda do Estado Novo, quando se iniciou a redemocratização no Brasil, os laços de amizade entre os professores Edgard Santos e Ernesto de Souza Campos favoreceram a criação da Universidade da Bahia, em 8 de abril 1946 (pelo Decreto-Lei nº 9155 e instalada no dia 2 de julho do mesmo ano), “[...] resultante da aglutinação da Faculdades de Medicina, das Escolas Anexas de Odontologia e Farmácia, da Faculdade de Direito, da Escola Politécnica, da Faculdade de Ciências Econômicas e da Faculdade de Filosofia” (SILVA; TAUTAIN, 2010, p. 85). Além da integração das escolas superiores, em momentos distintos, foram instituídas unidades como a Escola de Enfermagem, a Escola de Administração, o Instituto de Geologia e implementada a área de Artes com Música, Teatro e Dança.

Com atitude empreendedora e inovadora, o Reitor Edgard Santos pretendeu que o ensino superior ultrapassasse os aspectos profissionalizantes, para garantia de uma sólida formação que permitisse a apropriação da cultura, por reconhecê-la como fator essencial ao desenvolvimento, tanto no âmbito profissional quanto no acadêmico e pessoal.

Para conceber e operacionalizar um modelo acadêmico e organizacional que permitisse a intensificação dos vínculos com a comunidade e com o mundo empresarial foram criadas formas de prestação de serviços diretos ou por meio de projetos extensionistas, com forte viés cultural e novos cursos de graduação. Segundo

Almeida Filho, durante gestão do Prof. Edgard, foi criada uma imagem institucional caracterizada pela inovação, sob diferentes dimensões: “[...] o reitorado de Edgard teve três etapas, uma primeira foi a incorporação, participação e pacificação das unidades existentes; em seguida a criação de novas unidades e órgãos; e a terceira a sua adequação às novas demandas”. (UFBA/Memorial Universidade Nova, 2010, p. 6)

Sobre o reitorado de Naomar, em função dos problemas referentes às políticas governamentais para o ensino superior (apontados em capítulo anterior), a sua atuação demonstrou ser ativa, o que culminou em discussões visando à reestruturação do ensino superior nacional. Rocha sinaliza o início desses debates da seguinte forma:

A fim de subsidiar o debate em torno das propostas de reestruturação curricular, a ANDIFES promoveu e o Ministério da Educação apoiou, por intermédio da Secretaria de Ensino Superior – SESU, a realização, em duas edições, do Seminário Nacional da Universidade Nova. A primeira delas, em dezembro de 2006, na Universidade Federal da Bahia, e a segunda, na Universidade de Brasília, em março de 2007. (ROCHA, 2014, p. 99)

A partir do conjunto de propostas, formalizou-se um novo arcabouço legal, para este nível educacional operacionalizado a partir do REUNI, do qual fizeram parte a reafirmação do caráter público da universidade, a ampliação de sua autonomia e o respeito à pluralidade e diversidade intelectual, artística, cultural, institucional e política.

A visão de futuro é um ponto marcante na administração de ambos os reitores. Com a criação da Universidade da Bahia e a proposta de crescimento e de atendimento aos anseios da comunidade na gestão de Edgard Santos, era evidente, como diz Boaventura, “que a Universidade procurou responder à demanda diversificada de educação superior não somente de médicos, engenheiros e advogados, mas de novas profissões como: enfermeiros, arquitetos, geólogos, administradores, bibliotecários” (SANTOS, 1999, p. 62).

Sob a direção de Naomar, e com todas as propostas apresentadas no sentido de uma reforma efetiva na arquitetura curricular das universidades,

[...] era eminente que se propusesse a efetivar uma reforma organizacional profunda na UFBA, privilegiando aspectos acadêmicos, simplificar estruturas, agilizar rotinas, melhorar

serviços prestados, racionalizar recursos financeiros, patrimoniais e humanos e viabilizar a competência de gestão (UFBA/MEMORIAL DA UNIVERSIDADE NOVA, 2010, p. 44).

Isto posto, o objetivo foi respaldar a reformulação do modelo acadêmico em vigor, tornando-o mais flexível, superando as limitações do modelo tradicional profissional. A resposta a toda esta reformulação foi então a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares – ensino superior por ciclos.

Outra importante ligação entre os dois reitorados é a definição do papel da universidade. Em nossas leituras, observa-se que ambos concordam que a universidade é o local de produção de conhecimento não apenas técnico, mas cultural e artístico.

Para Edgar:

Bem presente a ideia de que a universidade devia ser muito mais que o conjunto de escolas que a formaram inicialmente. Era necessário projetá-la mais na sua dimensão cultural, o que nas condições baianas, dentro de pouco tempo e sob a liderança de Edgard, veio a se traduzir predominantemente no aperfeiçoamento do talento artístico de nossa gente. (SANTOS, 2008, p. 77)

Para Naomar:

A universidade significa a principal fonte de produção de conhecimentos, saberes, técnicas, culturas e artes; a função social da universidade repousa sobre sua capacidade de crítica e de criação, em contraponto dialético com sua natureza de instância de reprodução ideológica. (UFBA, 2010, p. 40)

Outros fatores também os relacionam, a exemplo das ações com relação à assistência estudantil, à criação e reforma dos centros de saúde da Universidade, para não apenas a prática das áreas de saúde como a assistência à comunidade.

No reitorado de Edgard Santos, a inserção das artes na UFBA – com o incentivo à vinda de artistas renomados do país e do exterior, para integrar os quadros da universidade – visava ao enriquecimento do ensino e à formação de jovens artistas, além de aproximar a universidade da comunidade.

Em todas essas iniciativas, foi meu pai impulsionado pela convicção do sentido universal da cultura. Queria ele uma Universidade aberta para vários continentes e para as mais diversas heranças culturais que se identificassem com a nossa própria história baiana e brasileira. (SANTOS, 2010, p. 88).

Naomar de Almeida Filho guarda a mesma concepção de que é pelas artes que a universidade chega ao cidadão. Roberto Santos destaca que Edgar Santos era, “a imagem do líder que influenciou em profundidade o processo cultural na Bahia da metade do século XX, com forte projeção para as décadas seguintes” (SANTOS, 2008, p. 11). Outro expoente da cultura baiana, Thales de Azevedo⁴, ao se reportar a Edgard Santos, refere que foi ele que deu início a uma etapa original da cultura na Bahia, refletindo-se sobre todo o país.

Naomar vê na arte a possibilidade de juntar todos os atributos necessários a uma boa administração ao toque de mestre, quando se refere à Chet e Costelo⁵ e à forma como ambos “buscam e conseguem a maior qualidade possível no que fazem, superando sacrifícios e limitações” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 50).

Edgard Santos concentrou as escolas de artes no centro da cidade, denominado de Centro das Artes. Naomar deslocou o centro das artes para o Campus de Ondina, de acordo com o Plano Diretor Físico e Ambiental, aprovado pelo Conselho Universitário, onde as unidades (faculdades, escolas e institutos) seriam reunidas por áreas de afinidade denominadas Zonais, ligadas por corredores de circulação, dentro do conceito de “parque ecológico” (UFBA/PDDFA⁶, 2009, p. 02). A justificativa para o bairro do Canela ser apropriado ao campo da saúde é que o Hospital das Clínicas e as unidades de saúde estão implantados ali. Além disso, na proposta de reformulação do Campi, o centro de Artes foi construído no campus de Ondina. Constatamos que cada qual possuía uma visão diferente de centro, em função da época e do que se propõe para a universidade.

A localização das unidades artísticas é uma questão controversa tanto para a Escola de Teatro quanto para a Escola de Música no entendimento de alguns que defendem ser o centro da cidade um local melhor de aglutinação de público e

⁴ Thales de Azevedo: Médico, professor, figura expoente na sociedade baiana, professor do Colégio Maristas e Antonio Vieira, além da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a convite de Isaías Alves. Contemporâneo de Anísio Teixeira, desenvolveu pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, tratando de temas relacionados à medicina, história social, relações sociais, imigração/aculturação, ao catolicismo popular, às relações Estado-Igreja, ao caráter nacional/ideológico, cotidiano. Colaborador dos jornais, permaneceu no Jornal A Tarde até sua morte.

⁵ Almeida refere-se aos cantores Elvis Costello e Chet Baker, no texto “Competência Radical”, escrito em Boston, abril de 2002, e publicado no Jornal “A Tarde”, Caderno Cultural, Salvador, em outubro de 2002, p.6-7.

⁶ PDDFA - Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da Universidade Federal da Bahia – Termo de Referência.

facilidade de acesso. Até o ano de 2015 a Escola de Teatro, Música e Belas Artes permanecem no bairro do Canela. Somente Dança está em Ondina.

6 A MÚSICA

Ao longo dos anos a presença, a importância e o papel da educação musical no ensino público brasileiro foram mudando em função do momento histórico, de concepções de ensino e de interesses políticos divergentes. A obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica foi decorrente de um processo constante de luta histórica e socialmente construído por músicos e educadores em prol do reconhecimento da importância do componente curricular Música para a formação integral dos estudantes.

6.1 A MÚSICA NO ENSINO BASICO BRASILEIRO

Segundo Macedo (2015, p. 42), desde a época da descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, índios e africanos forneceram elementos para a formação cultural, com seus instrumentos, músicas, danças e linguagens.

A música chegou ao Brasil através dos Jesuítas, que percebiam o gosto acentuado dos índios pela música e seu desejo de expressá-la. Alguns missionários se utilizavam dessa arte como forma de aproximação e comunicação com os Tupi da costa, de maneiras diversas, principalmente através da sonoridade europeia, mas também da indígena. Tinham o intuito de facilitar e apressar o aprendizado dos índios e também que pudessem acompanhar os rituais litúrgicos da Igreja Católica.

As primeiras informações musicais eruditas foram trazidas ao Brasil pelos portugueses, por intermédio dos jesuítas. Esses missionários, dispostos a conquistar novos servos para Deus, encontraram na arte um meio de sensibilizar os indígenas. (AMATO, 2006, p. 146)

Em 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, a música passa a ter lugar de destaque, chegando aos teatros, nos quais recebiam companhias de ópera e operetas, deixando de se limitar às igrejas. Até então, o ensino de música ainda estava restrito a pequenos grupos.

Nas escolas brasileiras, o ensino de música tem seu início no século 19. A aprendizagem estava direcionada para os elementos técnico-musicais e era realizada por meio de solfejos. No ano de 1854 foi decretado oficialmente o ensino de música nas escolas públicas brasileiras, sendo ofertada de dois modos: noções de música e exercícios de canto.

Durante a Primeira República, a legislação e os sistemas educacionais evoluíram, fazendo com que em cada região do país os sistemas passassem a adquirir características muito específicas.

Por volta de 1920, várias transformações ocorreram nas legislações relativas ao ensino de música. O professor Anísio Teixeira, através da proposta de Escola Nova de John Dewey, trouxe ao Brasil a ideia de que a arte não deveria ser restrita a uma “elite”, mas estar no centro da comunidade. Distingue-se então uma importante personalidade para a difusão do ensino de música no país. Heitor Villa-Lobos, além de músico, era educador e formulou um projeto educacional de Canto Coral para as escolas, que foi ampliado para todo o país.

Como signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na década de 20, Anísio Teixeira propôs reformas no sistema educacional. A Era Vargas constituía “[...] a oportunidade de colocar seu projeto em prática trazendo grandes mudanças na educação que “ajudaria” a música a atingir novamente, notável esplendor, como no período colonial.

Nos anos 1930 o ensino de música procurava favorecer o repertório nacional, a fim de formar ouvintes para a escola nacionalista de composição, e funcionava também como importante ferramenta política ao valorizar o aprendizado dos hinos pátrios e comemorações cívicas, a fim de despertar nos educandos o sentido de pátria, civismo e ufanismo. Era um modelo de ensino musical emprestado da Europa, onde a formação de orfeões era bastante comum desde o século XIX, como uma forma de “civilizar” as classes sociais menos favorecidas.

Um dos momentos mais ricos da educação musical no Brasil foi o período que compreendeu as décadas de 1930/40, quando se implantou o ensino de música nas escolas em âmbito nacional, com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) por Villa-Lobos, a qual objetivava a realização da orientação, do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas, em todos os níveis. (AMATO, 2006, p. 151)

Em 18 de abril de 1931 o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto 19.890 instituindo o Canto Orfeônico torna-se disciplina obrigatória no currículo escolar.

Já em 1932, enquanto secretário de Educação, Anísio Teixeira funda a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Convida Villa-Lobos para o cargo de diretor, educador, maestro e pesquisador musical com vasta experiência e

conhecimento da música brasileira, fruto de muitas viagens pelo Brasil que possibilitou coletar material nativo e folclórico. (TEIXEIRA, 2014)

Apoiado por Getúlio Vargas o projeto acaba agregando outros objetivos, como o de reforçar o clima de exacerbado nacionalismo vivido no país. Neste momento também foi instituído o ensino obrigatório de música nas escolas, e Villa-Lobos funda a Academia Brasileira de Música (1945)

Durante o período republicano, cabe salientar a importância da Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino) e suas contribuições para o ensino da música: nessa concepção de escola, o canto orfeônico fazia parte do currículo durante quatro anos do primeiro ciclo e durante os três anos posteriores do segundo ciclo, com a denominação “música e canto orfeônico” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994 apud AMATO, 2006, p.152).

Na década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, que não foi diferente da proposta anterior, mas ampliava o interesse de músicos brasileiros pela educação musical nas escolas, o que veio a contribuir para o seu desenvolvimento.

Todavia, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62), provocando grande alteração no cotidiano musical escolar [...] (AMATO, 2006, p. 152)

No ano de 1971, com a promulgação da Lei 5692, o ensino de música foi substituído pela atividade da Educação Artística. Com o Parecer nº 1284/73, o currículo do curso de educação musical passou a ser composto por quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho, a chamada polivalência na disciplina Educação Artística, instituída como atividade obrigatória no currículo do 1º e 2º graus.

A educação musical transformou-se em disciplina curricular até o início da década de 1970, quando, com a LDB 5692/71, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística (Parecer nº 1284/73), alterando o currículo do curso de educação musical. Esse currículo passou a compor-se de quatro áreas artísticas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística foi instituída como atividade obrigatória no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição às disciplinas artes industrial, música e desenho, e passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica [...]. (AMATO, 2006, p. 152)

Com a promulgação da nova LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, por meio de uma pedagogia tecnicista, a música passa a fazer parte do currículo de Artes como apreciação ou entretenimento, segundo PCN-Arte (1997)⁷.

Na nova LDB a música é mencionada na área de Artes, como nas outras leis, deixando claro que a música é um elemento a ser desenvolvido em projetos interdisciplinares, forma apreciativa ou outras e não como ensino da música na educação. Observamos que tanto a LDB 5.692/71 quanto a LDB 9.394/96 não orientam de forma esclarecida como se fará o Ensino de Arte na Educação Básica, o que permite, por sua vez, diversas interpretações sobre a lei, acarretando na manutenção de práticas polivalentes de educação artística.

Sobre as diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, o debate sobre o papel da Arte na Educação Básica, em especial do conteúdo Música, toma relevância com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Essa lei altera a de nº 9.394/96, sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica. Está acrescido ao art. 26 da LDB, que trata da base nacional comum e da parte diversificada do currículo da Educação Básica, o § 6º, que estabelece a Música como “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, do componente curricular Arte.

Entretanto, segundo Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (aguardando homologação) com a redação formalizada pela Lei nº 12.287/2010 (que altera a Lei nº 9.394/96, no tocante ao ensino da Arte), o referido § 2º dispõe que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. A Lei nº 11.769/2008 determina ainda o prazo de 3 (três) anos para que os sistemas de ensino se adaptem a essas exigências. Esse Parecer foi decorrente de ampla discussão promovida pelo CNE junto a diversos profissionais ligados ao ensino de Música. Para a sua elaboração foram realizados vários eventos e estima-se que o público participante dessas audiências foi de aproximadamente 800 pessoas oriundas de várias partes do país. O documento traz as seguintes considerações decorrentes de audiências públicas realizadas em 2013:

Mesmo retratando singularidades regionais, todas as audiências destacaram aspectos que perpassam a realidade do ensino de Música nas diferentes localidades do Brasil, sobretudo nos contextos da

⁷ PCN-ARTE: Parâmetros Curriculares Nacionais – arte. 1997 - MEC

Educação Básica pública. Um desses aspectos diz respeito à prática de realização de concursos com vistas à contratação de um professor polivalente de Arte, supostamente apto a atuar nas quatro linguagens artísticas (Dança, Artes Visuais, Teatro e Música).

Essa prática, no entanto, conforme indicado nas audiências, se mostra contrária às perspectivas de formação realizada em cada uma das linguagens artísticas e às demandas dos seus profissionais que anseiam por atuações docentes melhor qualificadas no ensino de Música. Assim, ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas. (BRASIL, 2013, p. 2)

Nesse sentido, membros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) têm participado na organização de congressos, fóruns e se manifestado em publicações científicas trazendo contribuições para as discussões, reflexões e ações relacionados à prática da educação musical nas escolas. Observe-se então as reflexões da então presidente da ABEM Magali Kleber e Palma Filho, em entrevistas concedidas à rede Arte na Escola, sobre os prós e os contras acerca da aprovação da Lei 11.769:

O Brasil possui uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada, de fato, no seu projeto educacional. [...] O ensino das Artes incorporado em projetos dessa natureza vem ao encontro de propostas inovadoras, em que a expressão cultural e artísticas são reconhecidas como dimensões insubstituíveis e, portanto, únicas no sentido de promover o desenvolvimento humano. [...] as práticas musicais se mostram como um fator potencialmente favorável para a transformação social dos grupos e indivíduos (ABEM, 2010)

Para Palma Filho,

A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. Tarefa que levará algum tempo, muito mais que os três anos estabelecidos pela legislação, tendo em vista serem poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil (ABEM, 2010).

Mesmo com as especificidades de cada área artística e a sua importância para a Educação Básica, apresentado nos referenciais curriculares, o ensino de música, do teatro e da dança continuam sendo trabalhados com pouca profundidade nas escolas públicas. “Em que pesem as diversidades regionais e as especificidades de cada escola, professores de diferentes regiões do Brasil estimam que se trata de um desafio para no mínimo uma geração, ou seja, para os próximos 20 ou 30 anos” (ARTE NA REDE, 2014).

Por outro lado, Penna acrescenta que “Essa situação deve-se à falta de professores especialistas na rede, escassez de materiais e de espaço adequado e poucas ações de formação contínua para os professores. Assim, em muitas escolas brasileiras, o conteúdo das aulas de Arte é reduzido ao das artes visuais (PENNA, 2003, p. 75).

A arte, em suas diferentes formas de expressão, figura entre os objetivos curriculares gerais da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nas últimas décadas avançamos em políticas públicas, com a decisiva participação de educadores, escolas, universidades, instituições culturais e associativas. Por outro lado, o número de professores com formação específica na área não vem acompanhando a demanda gerada nas redes escolares. Conforme censo realizado pelo MEC/Inep/DEED e elaborado pelo Movimento Todos pela Educação, em 2013 havia 535.964 docentes lecionando a disciplina no país, mas apenas 6% eram formados em Arte, sendo a maior parte com Bacharelado Interdisciplinar e os demais graduados em Artes Visuais, Música, Artes Cênicas ou Dança, nessa ordem. (ARTE NA REDE, 2014)

Diante dessas reflexões, percebe-se a polêmica e cabe ressaltar alguns questionamentos elaborados pelos profissionais da área de Artes: “é viável pretender que 100% dos professores de Arte tenham formação na área que lecionam? O que seria necessário para suprir a lacuna? É possível ser um bom professor sem a formação específica? (ARTE NA ESCOLA, 2014).

No caso específico da música, esta se manteve presente como parte do conteúdo de Artes, mesmo tendo se passado 40 anos sem que a Educação Musical aparecesse nos currículos da educação brasileira. Muitos defendem ser relevante a formação específica e continuada, outros que a qualidade do professor em sala de aula é o que interessa, mas parece haver um consenso de que professores sem habilitação, que atuam com qualidade em sala de aula, são uma minoria, exceção à regra, como revela Isabel Petry Kehrwald, diretora da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/RS (Fundarte) e ex-coordenadora do Polo Arte na Escola:

Defendo a formação específica ou, em último caso, pelo menos, a atualização em cursos de educação continuada, preparatórios para assumir um componente curricular do qual pouco ou nada se sabe. (...) Professores sem formação geralmente acham importante apenas as práticas, as atividades artísticas, não ampliam os referenciais com outras discussões. Temos exceções, sim, e às vezes de qualidade quando o professor busca informação, é curioso e interessado, se

atualiza, procura ampliar seu repertório e o dos alunos (KEHRWALD, 2014).

6.2 REFORMULAÇÕES CURRICULARES

Sobre a reformulação dos componentes curriculares do curso de graduação em Música, a partir da nova LDB, Kleber ressalta que, em 2000,

[...] demandou uma discussão em torno da necessidade de reformulações curriculares, que estão sendo conduzidas pelas Comissões de Especialistas do MEC. No caso da área de Música, foi elaborado o documento que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música, estando nesta data (outubro/2000), no Conselho Nacional de Educação (CNE) para apreciação. Essas Diretrizes, ao serem aprovadas desencadearão a reformulação curricular nos Cursos de Graduação em Música para uma adequação de acordo com o previsto no documento. (KLEBER, 2000, p. 76)

Corroborando as ideias dos professores da comissão, quanto à forma e critérios a serem adotados para a inovação curricular, considerou-se que: currículos não são apenas conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos, mas um processo de construção, seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas (TEZANI, 2011); as discussões curriculares são emblemáticas e conflituosas; os aspectos políticos, administrativos, institucionais e pedagógicos estão presentes nas práticas pedagógicas curriculares cotidianas (SILVA, 2000); e que inúmeras e sucessivas reformas educacionais não alcançam o sucesso por não considerarem os locais nos quais serão implementadas. Sendo uma proposta de mudança, é imprescindível constituir um diálogo com a prática. Portanto, qual currículo interessa?

[...] se concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Considerando, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relação de poder estabelecida no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente constituídas e os conhecimentos escolares. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 22)

Segundo a concepção de Kleber (2000, p. 114),

A construção curricular deve privilegiar o aluno enquanto construtor e criador do seu próprio currículo, gerando ou criando os significados sobre si, sobre os outros e sobre o seu contexto, por meio da autorreflexão. A consciência resulta de um crescimento, que se dá ao longo das experiências vividas, proporcionando uma ampliação do campo das escolhas humanas. Assim, o conhecimento é fruto das conexões internas, resultado de uma vivência única e particular. (KLEBER, 2000, p. 114).

6.3 A IMPLANTAÇÃO DAS REFORMAS NA EMUS

Os primeiros movimentos de mudança na Escola de Música ocorreram na gestão de Piero Bastianelli (1980-1984). Naquele período, os professores já demonstravam a necessidade de uma reformulação dos currículos. Em 1996, na gestão de Alda Oliveira (1993-1997), foi criada uma comissão incumbida de analisar e propor currículos que mais se adequassem à realidade. A princípio, pequenas alterações foram implantadas. Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que levantou a discussão da reformulação curricular, as atividades foram se intensificando, tanto na quantidade de reuniões como na qualidade do trabalho.

Os currículos dados como prontos foram revistos levando-se em conta o macromodelo e a forma como eles poderiam se adequar. Uma das frentes de discussão abertas na Escola de Música realizou-se a partir da implantação do Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI) na UFBA (2008), que requereu das unidades uma reformulação e/ou criação de componentes curriculares que respondessem à arquitetura proposta.

A adesão da Escola de Música ao projeto REUNI foi precedida de ampla discussão sobre o assunto. Robatto afirma que,

Foi uma decisão oficial da Escola de Música tomada em deliberação da congregação da EMUS de aderir ao REUNI e nesse mesmo documento em que era cobrada a decisão da Escola de Música era cobrada também uma proposta para responder à provocação desse projeto. (UFBA/FÓRUM/EMUS, 2008)

Para a comunidade entender o que se estava propondo, foram apresentadas em plenária a estrutura do curso e as possibilidades de percurso, de acordo com a proposta de formação do ingressante. Esta apresentação foi levada à comunidade da Escola de Música em plenária, no dia 5 de março de 2009 dentro do Fórum:

Graduação em Música Popular da UFBA, contrapartida da Escola com relação ao REUNI. O Fórum foi promovido com o intuito de esclarecer dúvidas sobre o assunto e de apresentar a posição da unidade quanto à adequação do currículo, assim como a criação de um curso de música popular. Para tanto, buscou-se adequar à nova realidade a coexistência de duas modalidades de arquitetura curricular nos cursos de música.

Trazendo uma conexão da temática com o BI, sob a ótica do conferencista A1, a proposta apresentada abre a possibilidade de: “Garantir que nossos cursos atuais pudessem ser absorvidos por esse modelo e isso é possível por que todo esse componente de livre escolha, na verdade, é uma modificação do BI em função da nossa preocupação” (UFBA/FÓRUM/EMUS, 2008).

Em função dessa preocupação, a proposta apresentada em plenária possibilitou que, para o eixo de formação específica ou de conteúdo profissionalizante, como alguns denominaram, poderiam ser oferecidos componentes curriculares das especificidades que se têm em música; ou seja, os componentes curriculares que pudessem fazer diferenciação entre um curso de composição e um curso de instrumento, por exemplo. Neste sentido, a ideia é flexibilizar para o aluno não se prender a um desses eixos; ele pode caminhar de um eixo para o outro a depender do que ele creia ser importante para sua própria formação, e, ao ter cumprido uma carga horária mínima, existirá a possibilidade de receber seu diploma com especificação em música.

Outra possibilidade levantada na discussão refere-se ao o aluno resolver não fazer nenhuma especificação e poder ficar alternando disciplinas de música e disciplinas de dança e cinema, conforme sua preferência; “o que vai diferenciar é o diploma; aquele que não tem especificação recebe somente o BI em artes, aquele que possui especificação maior em determinada área recebe o diploma com especificação, o que é feito retrospectivamente”. (UFBA/FORUM/EMUS, 2008).

A proposta visa ao acolhimento não apenas de um público mais capacitado – um músico com leitura e percepção, que é o nível que se exige atualmente nos cursos – mas, eventualmente, um público menos preparado. Para este, haveria tempo e oportunidade, durante o BI, de capacitá-lo para cursar componentes mais específicos da formação profissional. Cabe ressaltar, “[...] que o aluno, se tiver condições, pode, desde o início do curso, começar fazendo as disciplinas e proponentes da formação

profissional”. (UFBA/FORUM/EMUS, 2008)

Por fim, em 2010, a Escola de Música deu por concluída uma parte do processo de renovação curricular, acreditando serem os currículos propostos os que mais se aproximavam das necessidades preconizadas. Visto que currículos desarticulados da realidade funcionavam como passaporte para a evasão, deu-se início à implantação de todos os currículos no início do ano letivo de 2011.

Segundo informações concedidas pela secretária dos Colegiados da EMUS, Celma Gadelha, pode-se afirmar que, quanto à implantação, foram observadas as seguintes orientações: ofertou-se aos alunos da escola a possibilidade de migração do currículo antigo para o novo; entretanto, para aceitação da migração, o aluno deveria fazer a opção por meio de documento, devidamente assinado, ficando o controle sob a responsabilidade da secretaria do Colegiado do Curso; oferta do currículo em processo de implantação para os alunos calouros; estabelecimento de uma tabela de equivalência visando à transição em função da oferta de componentes curriculares oferecidos pelo Departamento de Música. Em conversas informais, Gadelha infere que, “a implantação dos currículos novos deram possibilidades ao aluno de ‘sair da grade’, flexibilizar, e pôr em prática a possibilidade de livre escolha na sua formação profissional”.

A proposta da comissão de reformulação procurou considerar o universo onde deveria ser implantado o currículo; para tanto, realizou ampla divulgação entre os docentes (nas reuniões departamentais) e discentes (mediante sessão pública para divulgação dos caminhos estabelecidos e apresentação de um projeto piloto).

Após a implantação dos currículos de todos os Cursos de Progressão Linear pertencentes à Escola de Música, nos anos de 2010 e 2011, deu-se início a uma fase de observação. Ao longo destes semestres, constata-se a necessidade de ajustes para a adequação dos componentes curriculares.

Feitos esses esclarecimentos, no que tange às reformulações curriculares na Escola de Música da UFBA, a seguir, trazemos os resultados e discussões acerca do Bacharelado Interdisciplinar em Artes, sob a ótica dos entrevistados nesta pesquisa.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, destacamos os pontos abordados pelos entrevistados sobre o Bacharelado Interdisciplinar em Artes. Estão agrupados por eixos temáticos, seguindo suas correlações, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Eixos e categorias analisados

EIXOS	CATEGORIAS
EIXO 1: Criação e Implantação dos Bacharelados Interdisciplinares	
EIXO 2: Avaliação acerca dos Bacharelados Interdisciplinares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afiliação e Informação 2. Orientação acadêmica
EIXO 3: Fatores determinantes para escolhas do aluno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escolha pelo BI e CPL 2. Escolha pela área de concentração em Música

EIXO I: CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES

Esse eixo aborda o processo de reformas implementadas pela UFBA depois de sua adesão ao REUNI. Dos depoimentos analisados, pudemos destacar a preocupação quanto à definição do tipo de universidade que o Brasil pretende ter, pois até o presente momento estamos fazendo sobreposições de propostas, costurando uma “colcha de retalhos”, o que nos leva à ineficiência, conforme relata um docente:

Na literatura há inúmeros registros da história da estruturação das universidades brasileiras. Para além desta história contada tenho dois entendimentos: o primeiro é que nós nunca tivemos uma ideia do que é universidade no Brasil, o que queremos ser, somos uma colcha de retalhos. Pensamentos gestores correspondem a determinados momentos, havendo uma sobreposição de linhas sem a exclusão do que você acha que não funciona, vai conjugando, é a manutenção do que é ineficaz ao lado de novas ideias. O que está faltando é se dizer que modelo/perfil se quer para a educação superior e fazer uma proposta abrangente, com todas as reformulações necessárias. (PM2)

Neste sentido, o próprio projeto político pedagógico dos BI discute sobre a necessidade de mudança no ensino superior:

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. (UFBA/PPPBI, 2008, p.12)

O PPPBI preconiza a arquitetura pautada no modelo francês e a proposta de uma graduação de maior amplitude, não comprometida com a escolha de uma profissão sem o amadurecimento do indivíduo. Além disso pretende “superar os problemas existentes, resultando em um sistema integrador entre os níveis”. (UFBA/PPPBI, 2008, p.16).

A última proposta trazida para a UFBA foi feita por Naomar Almeida Filho, quando apresentou ao Conselho Universitário da UFBA o Projeto Universidade Nova, moldado nas ideias de Anísio Teixeira, adaptadas à realidade brasileira: “O Projeto de Universidade Nova era uma proposta de mudança da universidade como um todo”. (PM1)

A Proposta de Universidade Nova pôde ser implementada graças ao REUNI, que possibilitou aporte financeiro para reestruturação das universidades que o aderissem, conforme o relatado em capítulo anterior, e a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares.

Se não fosse o REUNI seria outra coisa qualquer, pois havia necessidade de arejamento. É difícil dissociar o REUNI e do BI. (PM2)

As reformas, quando propostas, precisam ser pensadas como verdadeiras, senão se tornaram mais uma vez medidas paliativa. O sistema necessita se oxigenar e curar as mazelas. (PM2)

Dando prosseguimento, trazemos para o entendimento da comunidade o novo modelo de arquitetura curricular. Os entrevistados concordam que não houve um entendimento real do que se propunha e que houve alguns problemas quando da sua instalação, seja pelo perfil dos professores que ingressaram no instituto, seja pelo lado administrativo que não alcançou as nuances da proposta, dificultando a implantação, por forças antagônicas que criaram resistência à reforma.

Várias dúvidas se propagaram quando do lançamento da proposta: BI era um estágio para o CPL, como seria absorvido pelo mercado, dentre outras. Só se exaltavam as possibilidades ruins da proposta, uma vez que a sociedade visa com um diploma de nível superior, status e trabalho, esquecem-se de entender que o BI oferece a formação de ensino superior, porém sem uma profissão definida. (PM2)

Sobre o BI-CPL como primeiro e segundo ciclos, vejo que se criou uma coisa que não houve um entendimento do que se propunha e acabou se sabotando esta proposta, por tentar trazer jeitinhos para conviver com o que já existia. (PM2)

A sociedade precisa entender que os BI não são uma porta larga de acesso à universidade, de popularização do ensino superior, mas sim uma outra opção de nível superior ofertado. (PM2)

Sobre o curso de Bacharelado Interdisciplinar, ouvimos dos participantes que se trata de uma forma de ensino superior difundida em países como Canadá, Austrália e Estados Unidos:

Corre-se o risco de se perder esta pérola. Esta é uma ideia boa tanto que existe na Austrália, Canadá, Estados Unidos e França, e funcionam. (PM2)

É uma outra forma de oferta de curso de nível superior com terminalidade própria, onde o aluno poderia circular pelos cursos da universidade e se decidir ou não a aprofundar-se em uma determinada área, através da área de concentração ou dar continuidade aos estudos profissionalizantes ao término deste. O fato de circular pelas áreas do saber confirma os objetivos contidos na PPPBI confirmando a formação generalista da proposta: em minha opinião, os BIS são excelentes para a universidade, desde que fosse explicado com clareza os seus propósitos, o que levou a terem hoje uma gama de problemas sérios. (PM2)

Outro problema com relação ao primeiro e segundo ciclos é a falta de entendimento do problema. Propostas foram feitas, mas para equacionar a realidade que aí está, ajustou, modificou, mas será suficiente. (PM1)

O problema são os professores, por falta de compreensão do projeto como um todo, uma concepção original do projeto. O interdisciplinar não é a negação da disciplinaridade, mas a integração das disciplinaridade. (PM2)

A Congregação da EMUS considera o BI um excelente modelo, necessitando, no entanto, de esclarecimento e disseminação da proposta junto àqueles que pensam ser o BI uma porta de acesso e não uma modalidade de formação.

A proposta inicial era de um Bacharelado Interdisciplinar único; segundo A4 e PM1, “O BI seria condição única de ingresso na instituição”, porém, ao ser concretizado, houve a divisão em quatro áreas: Humanidades, Exatas, Saúde e Ciência e Tecnologia.

Com relação às subdivisões por área de conhecimento, estudos feitos por

participantes da comissão instituída verificaram que alunos das áreas de prestígio (Medicina, Engenharia e Direito), por possuírem um *score* mais alto, acabariam ocupando todas as vagas da universidade.

Já na constituição dos grupos de trabalho já havia a pulverização dos BI. Dois professores componentes da comissão fizeram um estudo e o ponto relevante para o desmembramento entre as áreas foi a questão da nota de corte, uma vez que verifica-se nos processos de vestibular que os candidatos das profissões de elite (medicina, direito, engenharias) estão muito mais preparados dos que outros que optam pelas outras ofertadas pela universidade, o que afetaria a universidade como um todo, pois a tendência é destes candidatos preencherem a maioria das vagas. (PM1)

Durante as entrevistas, foram ressaltadas a necessidade de se conhecer o acordo de adesão ao REUNI e as ações implementadas pelas unidades que contemplassem os BI. Nesse processo, a EMUS ofereceu componente específico para o BI, assim como reserva de vagas em outras do currículo do CPL, demonstrando a vontade de atender às regras para uma reforma deste porte.

No meu entendimento da proposta do BI, teríamos disciplinas ofertadas para níveis de conhecimento. As de nível um, que seria ofertada para qualquer pessoa, com ou sem conhecimento prévio de música, e as de nível dois, que exigiria do aluno o acesso através da área de concentração, depois de feito a prova de acesso. (PM3)

Qualquer aluno da Universidade teria acesso a disciplinas; como temos problemas com professores, a prioridade é para os alunos de música, sabendo que temos obrigação de oferecer as acordadas que iriam para o BI, acordo entre o departamento colegiado e o BI, disciplinas X, Y e Z. Não são todas (SA1)

Nas entrevistas, os professores e alunos trazem à tona uma discussão acerca das diferenças entre o CPL e o BI. Segundo os professores, as propostas de arquitetura CPL ou BI são boas, mas objetivam formações distintas: uma, profissionalizante; a outra, generalista. Por ser recente, o BI traz uma proposta mais adequada às recomendações recentes. Contudo, caso fosse feita uma reforma curricular nos cursos profissionalizantes, trazendo para o bojo da proposta as ideias de flexibilização, o CPL estaria no mesmo patamar que os BI.

A meu ver são propostas boas, porém, enquanto não definirmos que tipo de universidade queremos não faremos o melhor a quem queira dizer que o BI é melhor que o CPL; temos que entender que a proposta do BI é recente e, portanto, mais de acordo com o preconizado, a flexibilidade. Se fizermos uma faxina no CPL e o colocássemos no mesmo ponto do BI, estaríamos bem. O CPL e o BI

se prestam a produtos diferentes, o primeiro profissionalizante e o segundo generalista, mais plural. (PM2)

No CPL você tem fluxograma, pré-requisitos; no BI o fluxograma é não linear, aberto. Existe um equívoco entre dar liberdade, mas isso não quer dizer que ele não tenha um caminho a seguir. (PM1)

Com relação aos BI sempre fui a favor, tanto que a proposta inicial do Curso de Música Popular era no formato do BI. Por questões que não sei dizer quais, o curso acabou ficando na Escola de Música no formato de CPL. (PM3)

Diante do exposto, os professores e o secretário administrativo apontaram a necessidade de entendimento objetivo da finalidade da proposta contida no PPPBI, uma vez que este representa a possibilidade de garantir ao aluno amplas oportunidades de flexibilização e autonomia curriculares (UFBA/PPPBI Artes, 2010, p. 5).

EIXO II – AVALIAÇÃO ACERCA DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR

Nesse eixo, reunimos as falas dos atores sociais entrevistados que se voltaram para a avaliação do Bacharelado Interdisciplinar. Essas falas indicaram a afiliação e a orientação acadêmica como pilares fundamentais para essa avaliação.

CATEGORIA AFILIAÇÃO E INFORMAÇÃO

Sobre afiliação, o aluno precisa se adaptar aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e assimilar rotinas para, integrado no contexto universitário, lidar com “os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores [...] reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo” (COULON, 2008, p. 41).

Ainda segundo o autor, a entrada na universidade consiste de três etapas: a do estranhamento (ingresso num mundo desconhecido); a da aprendizagem (adaptação e acomodação); e, finalmente, a da afiliação (manejo relativo das regras). Para Coulon: “tornar-se membro [...] é ser capaz de mostrar aos outros que agora possuímos as competências, que possuímos os etnométodos de uma cultura”. (COULON, 2008, p. 43)

Ambas as escolas concordam que o aluno chega à universidade carregando vestígios do segundo grau. Como ele recebe uma “grade pronta” para estudos, no

primeiro semestre do BI, a conscientização vem posteriormente, na maioria dos casos, conforme observamos na fala de dois alunos do BI: “recebemos um pacote pronto onde não podemos decidir nada. (ABI2); “As informações que chegam para nós não é consistente, é muito embaralhado” (ABI1).

Os alunos se ressentem da falta de informação para o andamento da vida acadêmica. No entanto, há uma expectativa de diferença na postura de quando ele é do segundo grau e de quando passa a integrar o mundo universitário. Se no segundo grau ele é conduzido, na universidade espera-se que caminhe com autonomia. Coulon ressalta que a entrada na vida universitária é como uma passagem: é necessário passar do estatuto de aluno (*élève*) ao de estudante (*étudiant*) (COULON, 2008, p. 31). A universidade é uma experiência de estranhamento, onde os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio, “onde o aluno deve adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas”. (COULON, 2008, p. 32). Cabe ressaltar duas falas sobre o tema que esclarecem dois pontos de vista – secretaria administrativa e aluno do BI:

a informação está sendo posta e o aluno não tem a cultura de procurar, por achar que sabe e incorre no erro do me disseram que pode.(SA2)

No início entramos sem experiência e não conseguimos enxergar com tanta clareza o processo. (ABI3)

Ligada à afiliação, está a informação que, em função da forma com que é repassada e apreendida, influencia diretamente na atuação do aluno. Cabe aqui um parêntese para as seguintes indagações: o que é informação? Quais as suas características?

Para Laudon e Laudon (2004), informação é o conjunto de dados significativos e úteis aos seres humanos. Já para Oliveira (2005), informação é o dado trabalhado que permite tomar decisões. Quanto às suas características, Silva (2005) refere que a mesma deve ser compreensível; confiável; relevante; completa; concisa; oportuna e de qualidade. Sob esse prisma, das entrevistas feitas, observamos que muitos dos alunos se referem às informações como incompletas, tardias e, algumas vezes, até equivocadas. A informação é disponibilizada de forma generalizada; quando há necessidade de informações específicas, o aluno procura a coordenação para saná-las.

O IHAC tem muitos estudantes; tenta-se trabalhar a informação de forma não personalizada, que seja para todos, que o conteúdo valha

para todo mundo. Há intenção de não passar informações personalizadas. (SA2)

Temos que ver que a questão da informação vem melhorando. (SA2)

Os alunos que chegam para fazer a prova, em grande parte não possui informações sobre ela. [...] a informação sobre o processo é deficiente e isto deve ser tratado pelas unidades ligadas ao processo. (PM4)

Outro ponto importante é a existência de múltiplos canais de informações – problema estrutural de cada unidade. A situação não se restringe unicamente ao BI, mas a toda a Universidade. A Reitoria tem trabalhado a divulgação das informações na Agenda UFBA, tentando reuni-las em um único canal.

Sobre as informações, temos uma central de atendimento, coordenação acadêmica e direção. Um problema é vários canais emitindo a mesma informação para o público. Temos que tentar fazer um discurso único para os estudantes. Isso vem sendo pensado, mas ainda não posto em prática. Problema de estrutura de cada local. (SA2)

Recebi orientação, mas não são 100%; veio melhorando no decorrer dos quatro anos de estudo. Ao mesmo tempo, o site do IHAC melhorou e a coordenação também. (ABI2)

O discurso deveria mudar, a informação está chegando errada. (ABI2)

O IHAC fez palestras explicativas sobre o curso, o que faz com que o amadurecimento como estudante aconteça. (SA2)

O IHAC possui um portal informativo. Após várias leituras pude compreender um pouco da proposta e traçar meu caminho tirando algumas dúvidas com a coordenação. (ABI1)

Os dois temas juntos favorecem o aluno na integração do mundo universitário. O êxito acadêmico vai depender do grau de afiliação acadêmica e institucional, na medida em que ele compreende as regras, descobre as exceções e aprende a lidar com elas. Aquele que passa a entender qual o tipo de trabalho intelectual esperado neste ambiente de maior autonomia, organiza o próprio tempo, abrindo espaço para as novas tarefas, e conhece os serviços disponíveis para os estudantes, além de participar de atividades de integração.

Temos sucesso quando somos capazes de criar, conscientemente, a equivalência entre regra, norma ou instrução e problema prático, graças à identificação de marcadores acadêmicos, que são os inúmeros códigos invisíveis que acompanham a vida de um estudante. (COULON, 2008)

Os problemas levantados pelos entrevistados se referem à coexistência das

arquiteturas, à falta de estrutura para atendimento e orientação acadêmica, além da burocracia, dificultando o acesso às áreas do saber proposto no projeto político pedagógico.

Também constatamos as dificuldades referentes à prova de habilidade específica para ingresso na área de concentração e no CPL. Associamos as dificuldades aos entraves de orientação e informação, uma vez que, para Música, é necessário possuir conhecimento referente à área.

Por se tratar de arquitetura recém-implantada, ao fazermos as entrevistas com o corpo docente do BI Artes, solicitamos que nos relatassem suas dúvidas. A resposta foi relativa à carga horária, aos componentes curriculares e às atividades complementares, por haver uma larga oferta e pelo fato de o sistema administrativo da UFBA ainda não estar adequado. A proposta do BI causa choque entre a proposta e o que aí se encontra.

1) Carga horária.

A UFBA possui uma diversidade de créditos por componente que pode confundir o aluno no momento de contabilizar as horas, pois alguns alunos contabilizam número de componentes e não a carga horária cursada, gerando conflito no momento de compor o quadro de cumprimento de créditos. (PBI5)

2) Quais componentes cursar.

O sistema de matrícula atualmente vigente na UFBA, não contempla as necessidades do sistema de ensino proposto pelos BIs, principalmente, no que se refere à oferta de componentes pelas unidades que compõem o todo universitário. Este fato vem prejudicando sobremaneira a formação do nosso alunado no sentido de impossibilitá-los a cumprir uma grade que reflita seus anseios e busca por uma melhor e adequada formação acadêmica. (PBI5)

3) Atividades complementares.

Temos um excesso de carga horária complementar que causa transtornos imensos nos cursos noturnos. Nesses cursos, o aluno que já possui um rol de componentes a cumprir bastante expressivo, convive com sua própria jornada de subsistência, em geral de 8 horas dia. Encontrar formas de cumprimento dessa meta por si só já é um desafio para docentes e discentes. (PBI5)

Outro ponto destacado é sobre as possibilidades oferecidas aos candidatos que pretendem prestar seleção para ingresso na universidade. Segundo o UFBA/PPPBI (2008), será facultada, aos estudantes do BI, a alternativa de permanecer na Grande Área, em um percurso acadêmico mais abrangente e a possibilidade de escolhas de

uma área de concentração pertencente ao elenco da Grande Área.

Ao longo do tempo, segundo o professor PM1, a proposta para o BI terminou por sofrer desajustes, graças ao sistema acadêmico da UFBA que lhe impôs o papel inverso:

com a implantação dos BI, havia a necessidade de ajustes no sistema acadêmico; porém, o que ocorreu, foi inusitado – o curso necessitou se moldar ao sistema pré-existente e não vice-versa, fazendo com que a proposta inicial fosse adaptada (PM1).

Por outro lado, Andrade sinaliza que “preparar a estrutura da universidade para a oferta plena desses cursos exigiu esforços contínuos e pontuais, e ainda assim, diversos aspectos presentes na proposta inicial não foram contemplados”. (ANDRADE, 2014, p. 56)

Esta não é uma situação pontual, pois em relação à implantação de currículos mais flexíveis, algumas unidades vêm sofrendo idênticas consequências. Como exemplo, o Curso de Instrumento da EMUS que, durante a reformulação, atravessou problemas semelhantes aos do BI. Para o Coordenador do Curso, hoje já foi minimizado.

CATEGORIA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

A orientação acadêmica é outro assunto destacado. Conforme o referido no PPPBI, esta fornece ao aluno 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 [...], na medida em que prevê a realização de oficinas de orientação e desenvolvimento de carreiras [...] auxiliando na auto-avaliação de suas potencialidades e preferências, na definição de metas e no planejamento da carreira (UFBA/PPBI, 2008, p. 33).

Este trabalho vem sendo feito na medida em que os alunos procuram a coordenação, mas ainda assim sem contemplar plenamente o proposto:

O trabalho de orientação proposto é de fazer o aluno entender o currículo que lhe é apresentado, falando dos eixos temáticos e das oportunidades de construção personalizada. Para música, aconselho conversar com os professores, ambos de música, que fazem um trabalho de orientação seguindo coerência, potencial e prática de cada

aluno com o que é oferecido. (PBI1)

A orientação pedagógica procura, através da análise curricular e do perfil do aluno, os caminhos mais adequados à formação dentro de sua escolha de curso. A variedade de faixa etária e de formação dos nossos ingressos (alguns recém-chegados do 2º grau, outros já com curso superior completo ou incompleto, outros chegam depois de anos fora dos bancos escolares, aposentados querendo realizar um sonho etc.), nos faz crer que somente uma sólida orientação pedagógica pode dar conta de otimizar o percurso acadêmico dentro dessa multiplicidade de perfis e desejo. Temos orientação com dia e hora marcada para quem espontaneamente quiser participar. Temos orientação individual, ou seja, aquela em que os alunos procuram os colegiados e solicitam uma análise de seu currículo para uma orientação mais objetiva, principalmente, para aqueles em fase de conclusão de curso ou que desejam migrar de um BI para outro. Temos, ainda, as orientações em sala de aula que podem ocorrer durante todo o semestre letivo. Neste caso, cada docente desenvolve seus próprios modelos e momentos de orientação. (PBI2).

Faço um trabalho de orientação no ato da correção da prova; o aluno necessitar compreender o processo e se preparar para ele. Com esta atitude, dois alunos que refizeram a prova foram aprovados. (PM4)

Recebi orientação, mas não são 100%; veio melhorando no decorrer dos 4 anos de estudo. Ao mesmo tempo o site do IHAC melhorou e a coordenação também, com professor Ângelo Castro. (E3).

Hoje está mais difícil conversar com a coordenação, ele [Prof. X] saiu da orientação e a pessoa que entrou nunca encontramos. (ABI2)

A orientação pedagógica se faz necessária para que os estudantes se conscientizem de suas habilidades e possibilidades de percurso. (PM4)

A dificuldade em realizar o trabalho de acordo com o proposto deve-se, em parte, ao grande número de alunos do curso e pela falta de estrutura – espaço, servidores e professores. De acordo com Andrade (2014):

Embora sua implantação não tenha ocorrido efetivamente, seu objetivo estivesse centrado numa perspectiva de orientação direcionada à descoberta e planejamento de uma profissão, esse eixo conduziria o estudante na escolha de percursos acadêmicos, direcionando-os a um curso profissionalizante. (ANDRADE, 2014, p. 48).

O nosso problema de acompanhamento não se resume apenas a orientação; temos problemas burocráticos que tomam muito tempo do professor, fazendo com que não se disponha muito tempo para as práticas pedagógicas. Isto não é por escolha do professor, mas por força da estrutura universitária que faz com que percamos tempo em papéis. (PBI4)

“Temos que entender que em um universo de 1500 alunos fazer esta orientação customizada é muito difícil” (PBI4). O UFBA/ PPPBI Arte sublinha que o projeto se baseia e pressupõe o binômio flexibilização/orientação para garantir uma formação que atenda a expectativas individuais dos alunos, ao tempo em que constantemente fornece orientação para que suas escolhas sejam maduras e conscientes.

EIXO III – FATORES DETERMINANTES PARA ESCOLHAS DO ALUNO

Por todo o Brasil, são mais de duas mil instituições entre universidades federais, estaduais, municipais e privadas, que figuram como peça-chave no processo de escolha. O estudante que decide pelo ensino superior se depara com uma complexidade de caminhos em função da diversificação desse nível de ensino.

Dentre eles, estão os cursos sequenciais, com até dois anos de duração e os cursos de graduação, a maioria com quatro anos de duração. Entretanto, os cursos de graduação variam no seu tempo de duração: alguns exigem um tempo maior, de cinco a seis anos, como os de engenharia e de medicina e outros com dois ou três anos de duração, a exemplo dos cursos de formação tecnológica. (BIASE, 2008, p. 9)

Quando se pensa em escolher uma universidade, alguns fatores devem ser considerados, tais como: reputação acadêmica; tamanho; distância de casa; localização; custos; programas acadêmicos - qualidade dos professores, instalações; além de conhecer a categoria administrativa da instituição, do curso que pretende frequentar, dos processos seletivos decorrentes, etc. O fator localização, seja pela proximidade do município onde mora, seja pela facilidade de acesso nos grandes centros, ou a disponibilidade de estacionamento, segurança, dentre outros, são fatores que também influenciam.

A sedução da universidade é fortemente marcada pela visão de cursos orientados para as necessidades de mercado, antecedendo exigências futuras decorrentes de mercados globalizados.

Conforme Sampaio (2000), questões como tradição, fazendo referência à sua trajetória histórica, garantindo experiência, competência, credibilidade e solidez, são fatores influenciadores também.

Outra possibilidade de influência é a propaganda publicitária conduzida pelas Instituições de Ensino Superior.

a partir da primeira metade da década de 90, como reflexo da expansão da rede particular de ensino, teve início uma ampla divulgação pelas instituições, de seus cursos e de sua infraestrutura, fazendo uso principalmente de folders publicitários e outras formas impressas, além de anúncios, outdoors e vídeos, de alta qualidade visual. (SAMPAIO, 2000, p. 345)

por apresentarem a realização humana ao dinheiro e ao status, na medida em que reforça valores como o individualismo e a competitividade, responsabilizando unicamente o indivíduo pelo sucesso na vida. Tais valores veiculados permeiam a gama de relações em que o sujeito se constitui, subjetivando significados na constituição de sentidos sobre trabalho e sociedade, o que interfere na escolha da profissão. (VIEIRA, 2014, p. 22)

Dessa forma, percebe-se que a demanda pelo ensino superior vem crescendo, na medida em que o governo federal propõe incentivos financeiros para as IFES, além de programas que possibilitam o ingresso e permanência do aluno na universidade.

As variadas formas de acesso nas instituições de ensino superior fazem com que este seja, também, um importante fator a ser considerado na hora de escolha. Algumas realizam a seleção de candidatos, a partir de avaliação dos conteúdos estudados no ensino médio por meio do vestibular; outras se utilizam do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), chave para as várias portas da educação, sendo uma delas o Sistema de Seleção Unificado (Sisu), que permite ao participante concorrer a vagas em universidades públicas. Outra possibilidade implantada nas IFES é o sistema de cotas para determinados grupos, entre eles os negros, índios e deficientes.

Devemos levar em conta que a concorrência existente em alguns cursos pode desestimular os alunos à escolha de uma carreira desejada, já que conceituam como fracasso as tentativas de ingresso malsucedidas.

A pressão exercida pelo sistema educacional e pela sociedade de maneira geral sobre os alunos acarreta ansiedade, preocupação e falta de confiança no sucesso. Diante de um quadro complexo, de medo, inibição e angústia, agravados ainda por expectativas familiares, condições socioeconômicas, mercado de trabalho, dentre outros, torna-se compreensível a opção do jovem por cursos em que a proporção de candidatos por número de vagas seja relativamente baixa, configurando-se como oportunidade associada a maiores chances. (BOMTEMPO; SILVA; FREIRE, 2012, p. 113)

Vale ressaltar ainda sobre as ações universitárias que podem influenciar nas escolhas dos alunos.

Refletindo por esse aspecto, parece nítida a influência que as instituições escolares, em geral, têm na edificação dos projetos profissionais dos alunos, sendo este um elemento central a ser considerado como projeto mais amplo de orientação profissional, em suas estruturas internas. (BIASE, 2008, p. 16)

A escolha para um determinado curso de graduação é um processo construído ao longo da vida e traz implicações acadêmicas e pessoais, assim como em todo seu desenvolvimento posterior e as demais escolhas profissionais.

Essa é uma etapa importante na vida de uma pessoa, pois, nas sociedades capitalistas, o homem é valorizado socialmente pela atividade na qual trabalha. Por isso, a sua identidade pessoal está fortemente relacionada pelo que faz profissionalmente. (BIASE, 2008, p. 16).

Assim, a escolha do curso superior tem sido uma tarefa difícil para o jovem na atualidade. A pouca idade e amadurecimento, influência de pais e amigos, o grande número de opções, as exigências do mercado de trabalho são os fatores que contribuem para a dificuldade e insegurança do sujeito que pretende escolher sua futura profissão. Com a implantação dos BI na UFBA, alguns passaram a postergar esta decisão, uma vez que escolher a grande área poderá circular entre as várias possibilidades ofertadas, decidindo-se após algum tempo.

Os Bacharelados Interdisciplinares trazem para dentro da universidade uma escolha que antes se dava fora, o que também implica em novos desafios à Universidade Federal da Bahia, bem como à psicologia vocacional. (VIEIRA, 2014, p. 24)

Nos Bacharelados Interdisciplinares, os estudantes podem utilizar o curso como passagem ou alternativa de ingresso em outros cursos de graduação, ou simplesmente seguir sua formação universitária sem uma finalidade profissionalizante, bem como pode ingressar no mercado de trabalho não como um técnico especializado, mas como um bacharel que atua de forma interdisciplinar em vários contextos. Para Vieira (2014), esse aspecto configura os BI como uma das maiores inovações no ensino superior brasileiro.

Discorrendo sobre os eixos utilizadas no processo de análise, sobre as escolhas da modalidade do curso, para os alunos optantes pelos BI, percebemos que o ponto que mais influenciou foi o fato de que se encontravam indecisos ou por não se acharem aptos a ingressar em um curso profissionalizante. Por outro lado, há aqueles que se sentem aptos e têm certeza do que querem, motivo pelo qual optaram pelo CPL.

Quando procurei me informar sobre o assunto, me recomendaram a fazer o BI, pois eu não teria conhecimento suficiente para passar no vestibular e o BI seria um jeito mais fácil de chegar à música. (ABI2)

Meu ingresso no BI foi pré-planejado. Procurei informações em sites e com outras pessoas e percebi que, pelo meu nível de conhecimento, eu não ingressaria se fizesse a prova para o CPL. (E1)

Escolhi o BI, pois como vinha de escola pública, mesmo tendo as cotas, não me arriscaria a fazer o curso normal, pois sabia que não ia passar. (E1)

Eu quando entrei no BI não sabia tocar e nem teoria de música. Meus conhecimentos não me proporcionariam passar na prova. (ABI8)

Optei pelo CPL por ser um curso mais direto, não queria vagar por três anos; para mim seria uma perda de tempo, uma vez que tinha certeza do que queria. (ACPL1)

O E3 revela que se preparou para fazer o BI de artes, fez cursinho na cidade de origem e passou no BI e no IFBA; foi difícil escolher, mas o gosto pelas artes o influenciou muito. Direcionou o seu caminho para a área de música, e informa que tentará o curso de progressão linear.

Cabe ressaltar que, para oferecer a modalidade sem os problemas atuais, é preciso investimento na educação básica, pois a universidade não é local inicial de aprendizagem dessa área, mas de aprimoramento do conhecimento. Observa-se o relato de PM2:

Para a área de artes, a lacuna ainda é maior, pois a sociedade enxerga as artes como algo legal, lúdico, divertido e que os professores se formam para virar artistas. (PM2)

Acerca da proposta do BI, destacamos nas falas que há de se obter um entendimento da mesma para que se possa alcançar os seus objetivos. A sociedade ainda não enxerga o BI como uma outra possibilidade de curso superior, mas como uma popularização do nível superior, símbolo de *status* social.

Decidi pelo CPL, pois na época em que ingressei a ideia de BI ainda era nebulosa e preconceituosa. Nas escolas não havia uma divulgação da proposta, era muito superficial. Como eu já havia me decidido por uma carreira, fiz o CPL. (ACPL2)

Fiz o BI, a princípio, por não ter obtido score para ingressar no CPL. Durante o meu percurso de dois anos, obtive a oportunidade de transitar por algumas áreas e, ao final deste, migrei para o CPL. (ACPL 3)

Sobre a escolha do curso, o egresso E1 diz ter optado pelo BI, porque era oriundo de escola pública e não podia pagar faculdade particular. Já o egresso E2 diz ter feito o BI por ouvir dizer que era mais fácil entrar.

Em se tratando do Curso de Progressão Linear, sob a ótica do PM1, “a opção de escolha pelo CPL são para aqueles que têm noção clara do seu perfil e este perfil correspondesse ao que se propõe no CPL”. Observe-se então o que relata o aluno do BI:

Nunca tive certeza do que fazer, motivo pelo qual decidi fazer o BI, para ter a oportunidade de conhecer vários campos do saber e poder me decidir com mais certeza. (ABI2)

Já sobre as possibilidades abertas pelas arquiteturas, no BI encontramos relatos quanto à possibilidade maior de trânsito entre os componentes curriculares de cursos o que, no CPL, mesmo havendo a possibilidade, torna-se restrito.

Eu pego matérias em filosofia, geologia, não sei se conseguiria, caso tivesse escolhido o CPL. A facilidade de andar em outras áreas de conhecimento me enriquece. (ABI1)

Decido pelo BI e obtive a oportunidade de experimentar um pouco de tudo, me tornando um ser mais completo e diferente. Tive a oportunidade de montar o meu curso, hoje estou fazendo cinema. (ABI4)

Sobre as influências direcionadas pelos pais, pares e professores, o Egresso 2 revela que “como todos cobravam de mim um direcionamento na vida, pensei em fazer o BI e passar e a família deixar de pegar no meu pé”.

Fiz o ENEM, com a nota obtida não passaria no CPL, mas no BI Artes, porém meu pai não deixou, dizendo ser o BI perda de tempo e que eu estudasse para fazer o que queria. (ACPL4).

Minha família não me influenciou diretamente, tanto que estou circulando pelas possibilidades para ver o que escolho. (ABI2).

É importante destacar que a escolha profissional não é uma decisão isolada, mas um processo contínuo, que abrange uma série de decisões tomadas ao longo de vários anos da vida. A escola, a família e a sociedade possuem papéis importantes na tomada de decisões sobre o curso escolhido. Para Vieira (2015), seguir o projeto profissional familiar pode proporcionar a segurança de ser aceito na família e a possibilidade de perpetuar o legado das gerações ascendentes.

Alguns alunos também relataram a influência de pares para escolha do curso:

Quando procurei me informar sobre o assunto, me recomendaram [amigos] a fazer o BI, pois não possuía conhecimento suficiente. (A1)

Alguns colegas perguntam sobre a música. Eu pergunto se estão querendo fazer o CPL em licenciatura, se quer aconselho a vir e a fazer direto, no caso de possuírem conhecimento para isso. (ABI1)

eu só tocava violão de cifra e não de partitura; a professora que aplicou a prova corrigiu na hora e foi falando da prova, acabei optando por fazer artes e tecnologias contemporâneas (E2)

o resultado da minha orientação feita na hora da correção da prova de habilidade e o fato de incentivá-los a se prepararem para o processo foi o de aprovação no processo seletivo posterior.(PM4)

Dentro desta possibilidade de opção, questionamos qual a de melhor qualidade, uma vez que as propostas se propõem a produtos finais diferentes.

A quem queira dizer que o BI é melhor que o CPL, temos que entender que a proposta do BI é recente e, portanto, mais de acordo com o preconizado, a flexibilidade. (PM1)

O CPL e o BI se prestam a produtos diferentes – o primeiro profissionalizante e o segundo generalista, mais plural. (PM2)

Sobre o eixo avaliativo, verificamos que as avaliações feitas dos cursos são favoráveis, mesmo havendo algo a ser melhorado, afinal a educação se encontra sempre em processo de construção, e os agentes promotores destas não dão como acabada nenhuma reforma ou reformulação proposta.

Se eu fosse fazer de novo eu faria, pelo seguinte motivo: a oportunidade de pegar matérias em filosofia, geologia, no CPL não sei se conseguiria. (ABI1)

Acho a proposta fantástica e não vejo a hora da UFBA aderir ao BI como um todo. (ABI3)

O curso que optei (CPL) correspondeu às minhas expectativas e me

tornou uma profissional completa. (ACPL1)

Mesmo tendo trocado de curso, permaneci na modalidade de CPL por conhecer a proposta e a mesma ser o que eu queria fazer. (ACPL2).

Decido pelo BI e obtive a oportunidade de experimentar um pouco de tudo me tornando um ser mais completo e diferente. (ABI2)

Foi possível perceber a satisfação dos entrevistados quanto às modalidades de arquitetura dos cursos de que fazem parte, uma vez que cada uma atende às necessidades de públicos diferenciados; a qualidade está relacionada à escolha.

Diante do exposto, podemos inferir ser necessária a realização de ajustes no sistema acadêmico em atendimento à nova arquitetura implantada, de forma a facilitar as escolhas, promover a melhoria dos cursos oferecidos e a satisfação dos estudantes.

CATEGORIA ESCOLHA PELA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM MÚSICA

Outro tema referente ao eixo em pauta trata das áreas de concentração e habilidades específicas. Quando abordamos o BI Artes, explicamos do que se trata a área de concentração. A seguir, apresentamos as áreas de concentração existentes na UFBA/BI Artes: Estudos Coreográficos; Música; Teatro; Escrita Criativa; Políticas e Gestões da Cultura; Cinema e Audiovisual; e Artes e Tecnologias Contemporâneas.

Aqui, cabe apresentar o que a Escola de Música da UFBA se compromete a oferecer aos alunos do BI em Artes:

Um itinerário de formação não profissionalizante em que prevalece a visão abrangente da música tanto nos aspectos teórico-críticos quanto nas práticas criativas, como uma alternativa a mais para a formação musical de nível superior. Uma abordagem em que a música é parte de uma formação generalista e ampla, ao tempo em que oferece a possibilidade de uma melhor preparação para o indivíduo que se interesse pela formação profissionalizante. (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-11).

Segundo a proposta do BI, há necessidade de avaliação para que o aluno curse as disciplinas da área de concentração.

Os alunos que tiverem cumprido integralmente a etapa de formação geral do BI Artes e que tiverem sido aprovados no Exame de Habilidade Específica ingressam automaticamente na área de Concentração em Música. (UFBA, 2012/Processo 23066.024060/12-

11).

As avaliações de ingresso (Exame de Habilidades Específicas e os Testes e Audições Específicas) têm o objetivo de assegurar que os matriculados nos componentes curriculares detenham conhecimentos teóricos gerais, capacidade de percepção musical, habilidades e vocabulário técnico que lhes permitam frequentar e acompanhar o curso. Questionados sobre os exames específicos, os alunos relatam:

Soube de ouvir falar, mas não quis fazer não (E1)

Sempre perguntava sobre a prova e a orientação dada era que a prova é simples, sem instrumento (ABI2)

Ouvi os veteranos falando e procurei me informar. Sempre que perguntava me diziam que era uma prova, sem muita explicação, tentei fazer e não fui aprovado, a prova é difícil, você tem que saber música mesmo. (E2)

Ao ingressar tomei conhecimento de que poderia pegar matérias na Escola de Música e que, dentro da proposta do BI, poderia fazer a prova de ingresso na área de concentração em música (ABI1).

Nestas entrevistas, podemos observar que, apesar de a área de concentração em Música ainda não ter sido oficialmente implantada, o IHAC e a Escola de Música vêm anualmente oferecendo vagas, sem o prejuízo decorrente da burocracia acadêmica. Segundo os professores PM2 e PM4, mesmo diante desse contexto, a prova de habilidade vem sendo aplicada, possibilitando aos alunos cursarem as disciplinas ofertadas para a área de concentração.

Consideramos este fato importante, uma vez que favorece o direcionamento dos estudos dos alunos, conforme diz ABI2: “Com estas informações, direcionei o meu curso para a prova da área de concentração em música”, e AS2: “ a área de concentração, por disponibilizar componentes curriculares afins, ajuda o direcionamento no curso”, além de disponibilizar uma gama de disciplinas específicas do ensino de música a estes alunos, a partir do momento em que os mesmos comprovam condições de acompanhamento do conteúdo, verificado no momento da prova de habilidade.

No meu entendimento da proposta do BI, teríamos disciplinas ofertadas para níveis de conhecimento [...] que exigiria do aluno o acesso através da área de concentração, depois de feito a prova de acesso. (PM3)

Na elaboração do projeto político pedagógico do BI Artes, cogitou-se a possibilidade de não haver prova, momento em que a Escola de Música foi

consultada, segundo o professor representante da EMUS à época.

A escola ensina em cima do conhecimento que o aluno já tem, e, para a música, saber ler musicalmente é essencial; afinal não oferecemos um curso inicial. Em algum momento haverá a necessidade de se avaliar o conhecimento deste aluno, avaliar a condição física, percepção/articulação. (PM3)

Sobre o ingresso na área de concentração, a proposta evidencia a necessidade de o aluno se submeter a uma prova de habilidade específica. No entanto, um professor destaca a dificuldade de informações sobre essa prova:

Durante a aplicação da prova, percebi que os alunos não tinham conhecimento do processo; quando questionei, obtive como resposta a qualidade de informação recebida, que era deficitária, o que nos levou a fazer um trabalho de orientação. (PM4)

Referente à área de concentração, a Escola e o IHAC atendem à orientação preconizada pelo instituto de aplicar a prova na EMUS.

Com relação à área de música, sabemos que a área de concentração ainda não foi implantada oficialmente, mas o IHAC vem orientando os alunos neste sentido, e a Escola de Música vem fazendo a prova de habilidade específica para os alunos do BI. (PBI4)

Mesmo sem ter sido liberado o processo pela CAE⁸, a orientação e a prova de habilidades estão sendo realizadas com os candidatos interessados. (PBI4)

Permaneci na grande área por causa da prova de habilidade, não tinha conhecimento para ser aprovada. (ABI6)

Relacionado ao teste de habilidade específica, os integrantes da área concordam com a avaliação daqueles que pretendem dar continuidade aos estudos em música. No BI, a avaliação se dá no término do terceiro semestre, quando o aluno pode direcionar os estudos para as áreas de concentração, para o aprofundamento de conteúdo, conforme o previsto no PPPBI.

De acordo com o professor que aplica a prova, o nível desta é básico e sem uso de instrumento. É feita para avaliar se o aluno possui condições de acompanhar as aulas. Verificou-se que os alunos que ingressaram nas disciplinas ofertadas para a área de concentração em música, sem ter passado pela prova, por um erro do sistema

⁸ CAE – Conselho Acadêmico de Ensino

de matrícula da UFBA, foram orientados a deixarem a disciplina para não serem constringidos, uma vez que não possuíam condições de acompanhamento.

Na opinião dos professores, a prova se justifica, porque o conhecimento específico de música é necessário ao prosseguimento do aprendizado. Da mesma forma, são avaliados os conhecimentos de língua portuguesa e das demais disciplinas.

Com esta proposta de arquitetura a pergunta era se haveria necessidade dos testes de habilidades continuarem existindo e a posição da escola quanto a isso. [...]. (PM1)

Habilidade de música, como é exigido habilidade da língua e matemática nas áreas. Não se tem como dispensar a prova de português e redação do ENEM. (PM1)

O teste de habilidade deve ser uma importante ferramenta, não de exclusão, mas de inclusão do discente nos cursos que assim o exigem. É o momento de identificação do perfil e das falhas de formação do sujeito, ali, ávido de aprender. É, também, o momento de reflexão sobre nossas práticas pedagógicas, sobre nosso desejo de saber se as competências que proclamamos são realmente válidas ou se é preciso fazer correções no processo. É, ainda, um recurso pedagógico, no sentido de avaliar as nossas próprias avaliações: propus um teste correto? Ele está bem redigido? Ele produz raciocínio ou o avaliando só precisa decorar? Ele me dá as respostas que preciso? Ele me dá respostas? É só quantitativo e isso me basta? O teste é para o sujeito que se propõe a fazê-lo ou para mim que segrego? Como disse no início, o teste deve ser importante ferramenta de inclusão. (PM1)

Sobre a prova de habilitação, ela não é fácil, é como outro vestibular, o aluno tem que saber partitura e tocar. Como eu sempre me interessei por música já possuía um conhecimento que me ajudou a ser aprovado na prova, e com isto eu cursei disciplinas na escola que me ajudaram muito. (E3)

Os alunos demonstram ter compreendido que a prova requer um conhecimento da área; alguns se preparam para a prova e direcionam o curso; outros arriscam; e outros tantos escolhem não fazer a prova, mas direcionar o curso, procurando cumprir componentes curriculares da área de concentração:

Não fiz a prova de habilidade específica, mas venho direcionando os meus estudos para seguir no CPL. (ABI8)

Fui fazer a prova sem saber direito o que era cobrado, me deparei com uma prova difícil e aí não passei. (E2)

Com estas informações, direcionei o meu curso para a prova da área de concentração em música. (ABI1)

Como já disse antes, tracei todo o meu percurso desde antes de entrar no BI, pois queria fazer música, como sabia que, se fizesse o curso regular, não conseguiria ser aprovado. (E3)

Dessa forma, constatamos nessas falas que são vários os caminhos que os alunos podem traçar para o alcance de seus objetivos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior em artes no Brasil traz em seu bojo diferentes discursos sobre a construção do conhecimento. Ideias são incorporadas a projetos político pedagógicos de instituições de ensino, abordadas em planos de cursos, projetos de ensino, apontando para pretensas mudanças da filosofia da instituição, objetivos educacionais, ou mesmo do perfil do profissional que se pretende formar. Os conteúdos das entrevistas revelam que ainda não se tem a clareza de seu significado, no contexto da prática educacional, como foi apontado por alguns docentes.

Os termos como utilizados como, flexibilidade curricular, inovação, interdisciplinaridade, competências, qualidade, ainda apresentam diferentes conotações, a depender da ótica dos entrevistados. O pós-modernismo sinaliza a necessidade de se refletir as artes, a ciência e tecnologia sob o foco interdisciplinar para a formação do aluno e para a formação do cidadão. Sentimos que, apesar de se tratar de uma pesquisa sobre o Bacharelado Interdisciplinar nas artes, o termo em si não foi referido nas falas dos docentes nem discentes, apesar de se referirem indiretamente ao termo sob o viés das disciplinas e “grades curriculares”.

Logo, considero importante um aprofundamento em pesquisas no campo das artes, direcionadas para o seu caráter interdisciplinar e analisar, a partir daí, como ocorrem suas práticas na formação superior. Esta é uma reflexão que se faz necessária e uma lacuna que necessita de maiores investigações. A natureza epistemológica deste termo ainda está impregnada por uma ótica unidirecional, prevalecendo a formação de quem o utiliza.

Conforme ficou evidenciado na pesquisa, a flexibilização permite ao aluno traçar o próprio caminho, por diferentes percursos, dentro de uma grande área, integrando as arquiteturas, trocando saberes e experiências e transitando no meio de informações de maneira construtiva e interativa, com uma lógica que acomoda múltiplos caminhos.

Sob esta ótica, a proposta do BI é a de um currículo menos fragmentado, menos rígido e com conexões mais amplas, voltada para contextos de novos formatos em relação ao tempo e espaço em que ocorrerão as atividades. Nele, os estudantes estão focados para os processos e não para os produtos, dispostos a construírem os próprios caminhos com a instituição e os professores.

Quando foi proposta a reforma curricular, com o objetivo de implantar a arquitetura curricular articulada com a comunidade internacional, tomou-se consciência de que, sem esse passo, haveria risco de estagnação do modelo educacional das universidades brasileiras implantadas no século XIX, que não passavam de cópias incompletas de matrizes internacionais.

Vale ressaltar que a proposta dos Bacharelados Interdisciplinares pretende compatibilizar o modelo curricular brasileiro ao dos países com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas. Isso demonstra a vontade de se responder aos desafios das sociedades, uma vez que a manutenção da estrutura curricular tradicional colocaria o país em situação de possível isolamento na área científica, tecnológica e intelectual.

A implantação do BI na UFBA se deu em um momento em que havia necessidade de um repensar a estrutura do ensino superior. Este movimento já vinha sendo gestado na UFBA desde 2004, com a primeira gestão de Naomar Almeida Filho. O seu projeto Universidade Nova aliado ao REUNI incidiu na oportunidade de implantação do sistema de ciclos. Apesar das retaliações de algumas unidades, por não concordarem com a proposta, por dificuldades em função do sistema da UFBA que não estava adequado às especificidades do BI, por ter que lidar com a falta de pessoal para suporte técnico-administrativo na criação de uma nova unidade, conseguiu-se concretizar o PPPBI. Além disso, vale computar nas dificuldades a falta de conhecimento e entendimento da sociedade que, a princípio, pensava ser o BI “uma porta larga de acesso à universidade federal”, ao invés de enxergar uma outra modalidade de ingresso na UFBA, proporcionando ao ingresso maior possibilidade de formação.

Dentre os inúmeros aspectos que se deve levar em consideração na hora de optar por um curso superior, a modalidade da arquitetura curricular do BI passou a figurar como sendo de grande relevância. Para se fazer uma escolha há a necessidade de se conhecer – estar consciente de suas habilidades e aptidões; a de conhecer os cursos e arquiteturas ofertadas através de informações obtidas pelos mais diversos meios (internet, contato com profissionais da área, professores, pais, pares); estar ciente das ofertas que lhes são oferecidas, no que diz respeito ao acesso e à permanência nas universidades, evitando-se assim o fenômeno da evasão.

Na música, em virtude da sua deficiência do ensino básico, esta reside em um problema de fundo para o ingresso no curso superior. Quem sabe agora, com a obrigatoriedade do ensino nas escolas básicas, e o debate que esse tema tem originado, a música, entendida como um direito de todas as pessoas, não faculte a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música, favorecendo a interdisciplinaridade, o crescimento dos debates e ações em torno da inserção do ensino de Música e suas formas de tratamento no contexto escolar.

O ensino de Música precisa ser incentivado, integrado ao projeto político-pedagógico das escolas que, de um modo geral, têm atribuído, em suas ações educativas, papel secundário à música no processo formativo dos estudantes, com a realização de atividades pontuais. É necessário ser integrante do conteúdo curricular interdisciplinar que promova o diálogo com outras áreas de conhecimento. Logo, o conhecimento e a vivência da música como expressão humana e cultural devem ser integrados sistematicamente às diferentes áreas do currículo.

Destarte, é uma forma de se investir mais na preparação pedagógica e promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial dos futuros estudantes que querem ter a música como formação profissional. O ensino não sistemático faz com que o ser não estabeleça a relação desta com o processo de produção artística, e com isto dificulta a obtenção das informações necessárias para suas escolhas, o que pode levar ao aluno a optar ou não pela área de concentração ou mesmo ao CPL de Música.

Outro fato a ser considerado nesta pesquisa é que existe hoje, no Brasil, um número crescente de jovens aptos a ingressar no ensino superior. Contudo, a estrutura não comporta a demanda. Com intenção de alterar esta realidade, propostas para o aumento da oferta vêm sendo feitas, a exemplo do REUNI, que proporcionou a reestruturação das universidades brasileiras, dando abertura para implantação de uma arquitetura acadêmica composta por ciclos. Apesar de promover a reforma na estrutura física, abertura de vagas e criação de cursos noturnos, ampliação do quadro de docentes e técnicos, visando a dar suporte à proposta, constata-se que ainda estamos aquém do necessário para atender à demanda. A Escola de Música é um exemplo disso. Existe a necessidade de ampliar a sua estrutura física, o investimento em novos equipamentos e instrumentos, os recursos

humanos e financeiros para dar conta da demanda e manter a excelência do ensino. Esperamos que a mudança, ainda que tardia para o novo prédio em construção, no campus de Ondina, possa sanar alguns desses problemas estruturais.

Ao longo desses anos, as discussões na Escola de Música procuraram se manter atualizadas com as propostas apresentadas, para adequar o ensino, sua estrutura física e recursos humanos ao contexto social baiano, inserindo a possibilidade de flexibilização da “grade curricular”, até então tradicional e atrelada a concepções não mais adequadas ao presente. A EMUS aderiu à proposta do REUNI, com o objetivo de contemplar as demandas da realidade brasileira, visando à integração/interação de sistemas de arquitetura que possam proporcionar múltiplas possibilidades de percurso ao estudante de música.

Por outro lado, em se tratando dos BI, desde a sua criação, apesar das dificuldades próprias de unidade nova, o IHAC tem oferecido aos alunos uma gama diversificada de possibilidades de caminhos, graças ao esforço de professores e técnicos do instituto, no intuito de os alunos adquirirem conhecimentos de acordo com o próprio perfil.

As unidades concordaram em trabalhar em prol do funcionamento da área de concentração em Música do BI Artes, ainda que não implantada oficialmente. O IHAC orienta os alunos a se candidataram à prova de habilidade específica no final do terceiro semestre e a EMUS, por seu turno, aplica a prova e coloca à disposição componentes curriculares dos cursos de progressão linear. No início da pesquisa, pensávamos que a não implantação da área de concentração estivesse prejudicando os alunos, mas verificamos que, para aqueles que estão afiliados à Universidade, o acesso e as informações encontram-se disponíveis.

Sobre a área de concentração proposta pela EMUS, na intenção de oferecer aos alunos do BI conhecimento na área de música, observamos que o teste de habilidade precisa de melhor divulgação em razão de suas características peculiares e a necessidade de componentes curriculares nos primeiros semestres que proporcionem conhecimento suficiente para o êxito na prova. Segundo os alunos entrevistados, ao se depararem com a prova específica, muitos se desestimulam e outros, por possuírem conhecimento anteriormente adquirido – nos cursos de extensão da Escola, por exemplo – realizam satisfatoriamente o exame com acesso ao CPL.

Ainda sobre as áreas de concentração, de forma geral, um dos entrevistados faz uma colocação pertinente ao dizer que, por ofertarem componentes curriculares afins, ajudam no direcionamento da trajetória do aluno, fazendo com que os mesmos entendam a diferença entre flexibilidade e liberdade.

Com relação aos estudantes egressos do BI Artes, pudemos identificar que o ponto crucial do problema está na informação relativa aos procedimentos e à estrutura do curso. Por outro lado, os profissionais da instituição ressaltam que as informações se encontram à disposição dos alunos e que eles não as procuram, ou só as procuram quando têm problemas.

Estamos cientes dos entraves do sistema, tais como: dificuldade de obtenção de componentes curriculares em outras unidades que atendam à demanda dos estudantes, ausência de orientação adequada; e falta de articulação do BI com os demais cursos da UFBA. Contudo, a falta de afiliação dos alunos agrava a situação, principalmente no último semestre do curso, por desconhecerem a sua dinâmica.

Nas entrevistas, observamos que os mais articulados obtêm informações necessárias para traçar a sua trajetória dentro da proposta do curso, de transitar pelas várias áreas do saber, consolidando uma unidade de conhecimento bem-sucedida. Também verificamos que muitos não sabem o que fazer e tampouco se articular. Isso os prejudica não só com relação às oportunidades como na conclusão do curso, pois não existe fluxograma único para o BI – ele é elaborado sob a supervisão da coordenação do Curso e, muitas vezes, os alunos perdem tempo nos ajustes e não conseguem integralizar o currículo.

Na elaboração do trabalho, acreditávamos que, com o passar do tempo e graças às melhorias implementadas pelas unidades, os alunos conseguiriam obter sucesso na migração do BI para o CPL. Neste ano de 2015, apenas um egresso se habilitou ao exame e foi aprovado, levando-nos a concluir que os esforços empreendidos até o presente não foram suficientes para aumentar a demanda do egressos pela graduação em Música.

Por outro lado, ao levantarmos os dados estatísticos dos egressos que prestam prova para II Ciclo, ficou evidenciado que a tradição da área V se mantém, mesmo se tratando de um sistema de ciclos, em que a procura é sempre menor, diferente das áreas I, II e III, onde existem os cursos de maior prestígio social.

O presente estudo nos leva a concluir que o BI está cumprindo o seu papel de formação universitária e, para os que ingressaram, ele foi suficiente, sem prosseguimento nos estudos de II Ciclo, exceto para os que almejam à docência, visto que o curso possui terminalidade própria. Entretanto, é identificada uma realidade favorável para os que procuram ingressar no II Ciclo, confirmando o que se refere à oferta do conhecimento adequado no período de formação para o devido embasamento de suas decisões posteriores.

Outro fator que pudemos inferir a partir da pesquisa é que aqueles que desejam se tornar músicos profissionais preferem optar diretamente para um a graduação em CPL, no anseio de uma formação mais específica, direcionada e tradicional. Foi sugerida a realização de seminários abertos ao público, no intuito de maior compreensão sobre a importância do BI Artes, para a formação de um profissional mais reflexivo, crítico e interdisciplinar; confecção de cartilha ou manuais específicos para o campo das artes, que contenham explicações sobre o BI e o CPL, as provas de habilidades específicas, as opções de cursos etc., a serem disponibilizadas no site www.ingresso.ufba.br e www.escolademusica.ufba.br, tendo em vista que recebemos inúmeros correios eletrônicos solicitando tais informações na véspera do exame.

Por fim consideramos que, em se tratando de uma modalidade ainda recente, mais estudos necessitam ser aprofundados correlacionando interdisciplinaridade, formação, currículo, evasão, afiliação, dentre tanta riqueza de temas que possam frutificar nesse campo. Esperamos, com esta dissertação, termos semeado algumas sementes que possam germinar e despertar o interesse para a fertilidade de ideias que venham a contribuir para novas reflexões e ampliação do conhecimento interdisciplinar em Artes.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ABEM. Associação Brasileira de Educação Musical. Música nas escolas - Lei nº 11.769. **Boletim arte na escola**, n. 57, jan./mar., 2010. Da lei à realidade. Como escolas, professores e secretarias de educação se preparam para ensinar Música na escola até 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20>. Acesso em 24 set. 2015.
- ALMEIDA FILHO, N. de. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília e Salvador: EDUFBA, 2007.
- ALMEIDA, D. R. de. Mudança estratégica nas instituições federais de ensino superior: o caso UFBA. **Anais**. IV Encontro de Estudos em Estratégia. Bento Gonçalves, RS, 19 a 21 de maio de 2013. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/3Es/3es_2013/2013_3Es145.pdf. Acesso em 14 de abril de 2014.
- ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Rev. Bras. Orientac. Prof.**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-214, 2011.
- ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008.
- AMARAL, N. C. A reforma da educação superior do governo Lula: autonomia relativa e financiamento. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, n. 30, v. 1, p. 11-35, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1284/1338>, acesso em 15 de janeiro de 2015.
- AMATO, R.C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus 12 – 2006**.
- ANDRADE, J. **A evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso**. Dissertação. 2014. 179 p. (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Sociedade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos/EISU/UFBA. Salvador, 2014.
- ANDRÉ, M.; MENGA, L. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARTE NA ESCOLA. É possível ser um bom professor sem formação específica? • **Boletim Arte na Escola** n. 73, jul./set., 2014. Instituto Arte na Escola. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=73456>. Acesso em: 14 set. 2015.

BABBIE, E. **Método de pesquisa de survey**. Tradução Guilherme Cazarino, UFMG, 1999.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições. 2009.

BARRETO, C. R. M. **A reestruturação da UFBA a partir do REUNI e seus nexos com o Processo de Bolonha**. 2013. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia, IHAC/EISU, 2013.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27- 48, nov. 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

BIASE, E. G. **Motivos de escolha do curso de graduação: uma análise da produção científica nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2008.

BOAVENTURA, E. **A construção da universidade baiana: origens, missões e afrodescendências**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, E. UFBA – O maior projeto cultural do século. In: BOAVENTURA, E. (org). **UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996**. Salvador, EGBA, 1999, p.62-64.

BOCK, S. D. **Orientação profissional: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2001.

BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: estratégia clínica**. São Paulo: Martins, 7. ed. 1987.

BRASIL. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15/11/2013.

_____. **Parâmetro Curricular Nacional Arte**. Ministério de Educação e Desporto –. 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 10/12/2013.

_____. **Constituição Federal** – 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10/12/2013.

_____. **PL 7200/2006**. Reforma da educação superior. Sitio da Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390>. Acesso em 29/01/2014.

_____. **Decreto 6096/2007**. Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNE). Disponível em: reuni.mec.gov.br. Acesso em: 15/11/2013.

_____. **Emenda Constitucional nº 64** de 04 de fev. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1 Acesso em: 15/12/13.

_____. MEC. **O Plano Nacional de Educação (PNE)** – metas e estratégias, 2010b. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 16/01/2014.

_____. MEC. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 28/01/2014.

_____. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013** trata das diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Processo nº: 23001.000072/2011-11 aguardando homologação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pcebo12-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2015.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia. In: _____. REDEFOR - Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Ensino da arte no Brasil**: aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: UNESP, 2011, p. 4-30.

BOMTEMPO, M. S.; SILVA, D.; FREIRE, O. B. L. Motivos da Escolha do Curso de Administração de Empresas por meio da Modelagem de Equações Estruturais. **Pretexto**, v. 13, n. 3, p. 108-129, 2012.

CARIZIO, W.; CUCHIARIO, A. L. **Ensino superior, currículo e formação profissional**. <http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/9/18052011155059.pdf>, Em 12 de dezembro de 2013.

CARMO-NETO, D. Metodologia científica para principiantes. 3. ed. Salvador: American World University Press, 1993. In: **Rev Bras de Enferm**, v. 46, n. 2, Brasília, abr./jun., 1993.

COULON, A. **A condição de estudante**. A entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: da colônia à era Vargas. [on line] 3. ed. São Paulo. Editora UNESP. 2007.305p. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, 2002.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERRETTI, C. J. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1988.

FONTEERRADA, M. **Educação Musical: investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final**. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Ed. Paz e Terra, 1987.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar/abr., 1995.

GOOD, W.; HATT, P.K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1977.

GUIMARÃES, U. **Promulgação da Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/galeria/2013-10-04/constituicao-de-1988-completa-25-anos>. Acesso em 15 janeiro 2015.

HASTENREITER, F. **A importância da orientação profissional/vocacional**. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/57568/a-importancia-da-orientacao-profissional-vocacional>. Acesso em 25 de setembro de 2015.

IHAC, 2015. Disponível em www.ihac.ufba.br. Acesso em junho de 2015.

KEHRWALD, I. P. É possível ser um bom professor sem formação específica? **Boletim Arte na Escola**, n. 73, jul-set, 2014. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=73456>. Acesso em 14 set, 2015.

KLEBER, Magali. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, campus de São Paulo, 2000.

LAMPERT, E. A universidade e o currículo: possibilidades de redimensionar o fazer pedagógico. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, jul./dez. 2009, p.144-155.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de informações gerenciais**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LIMA, T. C. P.de. Autonomia universitária: uma reflexão. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**. UFG, n. 30, v. 1, p. 37-56, jan./jun. 2005.

LOPES, J. de A.; ARAUJO, E. A. de. Práticas interdisciplinares no ensino superior: dilemas e estudos nas áreas de letras e artes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 19, p. 77-86, nov. 2005.

LOPES, F.; SAMPAIO, S. Questões contemporâneas no cotidiano da universidade: algumas implicações temporais. In: SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil** – Primeiros Estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

MACEDO, B. **História da universidade no Brasil**: uma análise dos bacharelados interdisciplinares da UFBA. 2014,90p. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos/Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade/UFBA, Salvador, 2014.

MACEDO, V. G. de. **Itinerâncias formativas dos educadores do projeto de musicalização infantil da UFBA** – Percepções interdisciplinares e multirreferenciais no cotidiano da Universidade. 2015, 172f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia, IHAC/Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Salvador, 2015..

MARQUES, M. I. C. **UFBA na memória**: 1946-2006. Salvador: EDUFBA, 2010.

MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L. M. **Currículo, contextualização e complexidade**: espaço de interlocução de diferentes saberes. Artigo apresentado ao Curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Bahia. <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>, Em 08 de abril 2012.

MORA, J. G. O processo de modernização das universidades europeias: o desafio da sociedade do conhecimento e da globalização. In: AUDI, J.L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRES, 2006, p.116-152.

MORAN, J. M. Comunicação e internet para uma nova educação. **Comunicações e Informações**. Goiânia, v.1, n. 2, p.234-246, jul./dez. 1998.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

OLIVEIRA, C. M. R.; NEIVA, K. M. C. Orientação vocacional/profissional: avaliação de um projeto piloto para estudantes da educação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 133-143, 2013.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Sistema de informação gerencial**: estratégia, tática, operacional. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PENNA, M. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da Abem**, n. 9, set. 2003, p. 71-79.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da adolescência**. São Paulo: Pioneira, 1979.

PINHEIRO, V. de S. A etnografia institucional – notas teóricas introdutórias. In: VÉRAS, R. (org.). **Introdução a Etnografia Institucional** – mapeando as práticas na assistência à saúde. Salvador: EDUFBA, 2014.

RIBEIRO, D. de A. **Trajetória institucional da universidade brasileira** – a UFBA como reflexo e modelo. 2011, 294 f. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2011.

RISÉRIO, A. **Edgar Santos e a reinvenção da Bahia**. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2013.

ROCHA, M. N. de. **Educação Superior no Brasil: tendências e perspectivas da graduação em Saúde no século XXI**. 2014, 143 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Saúde Coletiva, Salvador, 2014.

ROSSI, R. A. **Vocação, tradição ou profissão: um estudo sobre a escolha profissional e a evasão escolar na escola preparatória de cadetes do exército**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2001, 193 p. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil** – primeiros estudos. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XIX: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, R. **Vidas paralelas, 1984-1962**. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. A UFBA no seu cinquentenário. In: BOAVENTURA, E. (org). **UFBA: trajetória de uma universidade 1946-1996**. Salvador, UFBA, 1999, p.171-178.

_____, R. **O reitor magnífico: Edgar Santos**. Salvador: Centro Gráfica do Senado Federal, 1977.

SERRA, J. P. **Manual de teoria da comunicação**. Covilhã: Livro Labcom, 2007. 203p.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 33-52.

SILVA, E.; MENEZES. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

SILVA, R. R. G. da; TOUTAIN, L. M. B. (Org). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, T. T. da. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, J.A. (org) **Políticas de interação curricular**. Porto: Editora Porto, 2000.

TEIXEIRA, R. O caminho. In: TOUTAIN, L. M. B.; SILVA, R. R. G. da (Org). **UFBA: do século XIX ao século XXI**. Salvador: EDUFBA, 2010.

TEZANI, T. C. Estilos de aprendizagem e o currículo: concepções dos profissionais do ensino fundamental da rede pública municipal. In: BARROS, D. M. V (2011) **Estilos de aprendizagem na atualidade**. Lisboa: [s.n.], 2011. (Coleção Rede de Estilos de Aprendizagem) v. 1, 197p.

TEXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil**: análise de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212p.

TEIXEIRA,C; COELHO,M.T;ROCHA,M. Bacharelado Interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva** vol.18 no.6 rio de janeiro june 2013.Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000600015>

UFBA. **Processo nº 23066.024060/12-11**. Escola de Música. Salvador, 2012.

_____. UFBA. Revisão do marco normativo da UFBA no contexto da autonomia. In: **Estatuto & Regimento Geral**. Salvador, UFBA, 2010a, p. 5-15.

_____. **Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Artes**. Coordenação Lucas Robatto, Vice-coordenação Eloisa Domenici. Salvador, abril de 2010b.

_____. PDDFA – UFBA - **Plano Diretor de Desenvolvimento Físico e Ambiental da Universidade Federal da Bahia** – Termo de Referência. 2009 Disponível em: https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/univers_nova.pdf . Acessado em janeiro de 2015.

_____. **UFBA: Relatório de Gestão de 2009**. Disponível em http://www.proplad.ufba.br/ftp/relatorio_2009/relat_gestao_2009_final.pdf. 11 abr 2014.

_____. **Fórum: graduação em música popular da UFBA**. Escola de Música da UFBA. 05 a 07 de março de 2009.

_____. Universidade Federal da Bahia. **Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares**. Elaborado por Alessandra Pimentel, Antonio Albino Rubim,

Antonio Virgílio Bastos, Marcelo Embiruçu, Maerbal Marinho, Márcia Nery, Márcia Pontes, Naomar de Almeida Filho. Salvador, julho/2008a.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 02/08**, Salvador, 2008b.

_____. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 03/08**, Salvador, 2008c.

_____. **UFBA: Relatório de Gestão de 2008**. 2008d. Disponível em: <http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.htm>. Acesso 11 abr 2014.

_____. **Plano de Expansão e Reestruturação da Arquitetura Curricular na Universidade Federal da Bahia**: termo de referência, 2007.

_____. **UFBA – Subsídios para a reforma do Estatuto e do Regimento da UFBA, no marco da Autonomia Universitária**. Disponível em:

_____. **UFBA: Relatório de Gestão de 2002**. Disponível em: <http://www.proplad.ufba.br/relatorios-f.htm>. Acesso 11 abr 2014.

_____. **Memorial da Universidade Nova**. UFBA 2002-2010. EDUFBA. Salvador, 2010. 306p.

_____. **UFBA - Reitores: Resumo Biográfico**. Disponível em: <https://www.ufba.br/reitores>. Acesso 11 abr. 2014.

_____. **Projeto Bacharelados Interdisciplinares/UFBA**. Sítio do IHAC. Disponível em: <http://www.ihac.ufba.br/portugues/projeto-pedagogico-bi/> Acesso em: 14 abr. 2014.

_____. **Vestibulares da UFBA**. http://www.vestibular.ufba.br/cursos_cpl.htm Acesso em 12 de março de 2015.

VIEIRA, C. **Fatores predominantes na escolha dos estudantes ingressos pelos bacharelados interdisciplinares da UFBA**. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). UFBA/IHAC/EISU, 2014.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e método**. 2. ed. Porto Alegre, 2001.

ANEXO

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS PROFESSOR
MILTON SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM ARTES AO CURSO DE PROGRESSÃO LINEAR DE MÚSICA: A ESCOLHA DOS EGRESSOS COMO ESTUDOS DE SEGUNDO CICLO.

A pesquisa para a qual você está sendo convidado a participar tem como objetivo avaliar o processo de transição/escolha dos egressos dos Bacharelados Interdisciplinares em Artes para o Curso de Progressão Linear em Música da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisa está sendo realizada pela mestrandia Maria Helena Barreto Santos Bezerra, estudante do Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade de um Programa de Pós-Graduação da UFBA.

Pelo presente documento, declaro estar ciente do objetivo do estudo e, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, terei total liberdade para questionar ou me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assentam-se nas seguintes restrições: a) Não serei obrigado a realizar nenhuma atividade a qual não me sinta disposta e capaz; b) O meu nome, e de dos demais participantes da pesquisa, não serão divulgados; c) Não participarei de qualquer atividade que possa vir a me trazer qualquer prejuízo; d) Todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidenciais garantindo a privacidade do sujeito da pesquisa; e) A pesquisadora está obrigada a me fornecer, quando solicitado, as informações coletadas; f) Posso a qualquer momento, solicitar que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

O contato com a pesquisadora se dará pelo email: mhelena@ufba.br; pelos telefones: 32837888 ou 8811-6635. Assim como pelo endereço: Rua Araújo Pinho, 58, Canela.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Ao assinar este termo, passo a concordar com a utilização das informações para fins específicos deste estudo, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencada.

Salvador,

Nome:

Nome: M^a HELENA B.S. BEZERRA

Assinatura: _____ Assinatura:

ANEXO II – QUESTÕES APRESENTADAS AOS:

I. ALUNOS

- 1) Você optou pelo BI por quais razões?
- 2) Você possuía informações de como seria o curso na época do ingresso?
- 3) Durante o seu percurso no curso houve orientação quanto às possibilidades de dar continuidade nos cursos de progressão linear da UFBA?
- 4) Você se interessou por algum curso? Qual?
- 5) Caso tenha se interessado pelo de Música, você fez a prova de habilitação para a área de concentração em música? Caso afirmativo, você foi aprovado? Caso afirmativo, como foi o percurso a partir deste momento? Caso negativo, você desistiu porque?
- 6) Caso você tivesse que dar início a tudo novamente, você optaria pelo BI?

II. EGRESSOS

- 7) Você optou pelo BI por quais razões?
- 8) Você possuía informações de como seria o curso na época do ingresso?
- 9) Durante o seu percurso no curso houve orientação quanto às possibilidades de dar continuidade nos cursos de progressão linear da UFBA?
- 10) Caso tenha se interessado pelo de Música, você fez a prova de habilitação à área de concentração em música? Caso afirmativo, você foi aprovado? Caso afirmativo, como foi o percurso a partir deste momento? Caso negativo, você desistiu porque?
- 11) Ao final do curso você se interessou por dar continuidade aos seus estudos de II Ciclo. Caso afirmativo em que?

III. PROFESSORES

As perguntas dos professores variaram entre:

1. Participou das discussões sobre o REUNI e o BI no âmbito da UFBA e da Escola?
2. Qual sua opinião sobre os dois?
3. Qual o posicionamento da Escola quanto ao REUNI e o BI de Artes?
4. Ao longo destes anos o que a Escola vem fazendo para atender às exigências de adesão ao REUNI?
5. A Proposta da UFBA é o BI para I Ciclo e o CPL para II Ciclo, como você vê esta articulação?
6. Qual a sua análise, no que se refere ao fato de que entre os anos de 2012 e 2014 não ingressou nenhum egresso do BI Artes no CPL de Música. De acordo com esta realidade, o que está faltando?
7. Como integrante da equipe de formulação do Projeto Político Pedagógico do BI Artes, qual foi o processo de construção da mesma? E a implantação?
8. Sobre a área de Concentração, o que tem a dizer?
9. Quais as discussões acerca da prova de habilidade específica para ter acesso aos componentes curriculares oferecidos para a área de concentração?
10. A importância da orientação pedagógica para os alunos do BI.
11. Como vem sendo feita esta orientação?
12. A coordenação pedagógica promove encontros ou espera que os alunos a procure?
13. Os alunos começam a procurar a orientação a partir do primeiro semestre ou geralmente depois?
14. No caso específico da área de concentração em música, sobre o teste de habilidade, como você o vê?
15. Sobre o II ciclo na UFBA ser o CPL, o que tem a dizer?