

BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: NOVA FORMA DE FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTERDISCIPLINARY BACHELOR DEGREES: A NEW FORM OF FLEXIBILITY IN HIGHER EDUCATION

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar

Resumo: O artigo discute novas formas de organização acadêmica na educação superior tendo como referência a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como estratégia para atingir as metas pactuadas no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto nº 6.094/2007. O Programa é uma ação indutora do Ministério da Educação (MEC) tendo como principal mecanismo de regulação e controle o atrelamento dos recursos financeiros ao cumprimento das metas pactuadas pelas instituições, nos seus planos de reestruturação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como procedimentos metodológicos, a revisão da bibliografia, análise documental e de dados estatísticos. Conclui que a UFRN se utilizou de diferentes estratégias para atender as metas de expansão pactuadas no âmbito do Reuni, entre elas a criação dos Bacharelados Interdisciplinares que são cursos extremamente flexíveis no que se refere à diversificação e diferenciação institucional, modificando a arquitetura do sistema universitário e ressignificando o conceito de instituição universitária pública.

Palavras-chave: Educação superior. Processo de Bolonha. Reuni. Bacharelados Interdisciplinares.

Abstract: The article discusses new forms of academic organization in higher education with reference to the implementation of Interdisciplinary Bachelor's Degrees at the Federal University of Rio Grande do Norte, as a strategy to achieve the goals established in the Program to Support the Plans for Restructuring and Expansion of the Federal Universities System in Brazil (REUNI), created by Decree nº. 6.094/2007. The Program is an inducing action of the

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.

E-202152

Ministry of Education (MEC) having as its main regulation and control mechanism the link of financial resources to the fulfillment of the goals concerted by the institutions, in their restructuring plans. It is a qualitative study that uses as methodological procedures the bibliographical review, documental analysis and statistical data. It is concluded that UFRN used different strategies to answer the expansion goals established in the scope of Reuni, among them the creation of Interdisciplinary Bachelors, which are extremely flexible courses regarding to institutional diversification and differentiation, modifying the architecture of the university system and re-signifying the concept of public university institution.

Keywords: Higher Education. Bologna Process. Reuni. Interdisciplinary Bachelors.

BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES: NOVA FORMA DE FLEXIBILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas de educação superior, a partir da década de 1990, se estruturaram com base nos princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação, visando instituir um sistema de educação superior diversificado e diferenciado que rompesse com o modelo proposto pela reforma universitária de 1968, fundada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na ideia de universidade como modelo de organização acadêmico-institucional para oferta de cursos de nível superior (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011). As reformas em âmbito estatal nas últimas décadas desencadearam significativas modificações nos diversos setores sociais, repercutindo nas universidades públicas como consequência desse processo, evidenciando os princípios da administração pública gerencial, com a constante busca por resultados quantitativos e uma intensa racionalização dos recursos aplicados em educação.

Para atingir os objetivos propostos pela reforma gerencial da administração pública, as instituições tiveram que realizar várias modificações nas suas estruturas organizacionais, oportunizadas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que modificou as formas de organização das instituições, diversificou as fontes de financiamento e sistematizou o uso da modalidade a distância.

Nesse período ganham destaque também as questões de inovação e flexibilidade, incorporadas à agenda da reforma universitária, abrangendo desde o projeto pedagógico até a gestão institucional. Os termos Inovação e Flexibilidade balizam a ideia de diversificação e diferenciação do sistema de educação superior, enfatizando desde a criação de instituições não

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas

ISSN 1984-6576.

E-202152

universitárias voltadas ao ensino até a criação de novas modalidades de cursos, de menor duração, ministrados à distância e direcionados para formação instrumental e segundo a lógica de um mercado de trabalho calcado no conceito de competência, que requer um trabalhador polivalente e flexível. Nesse sentido, também se propaga a oferta de cursos de formação multidisciplinar que permitam a flexibilidade da formação e a mobilidade estudantil (PINHEIRO, 2011).

O artigo se estrutura para discutir em primeiro plano as influências do Processo de Bolonha e as repercussões na política da educação superior no Brasil; a segunda seção apresenta a proposta da Universidade Nova como forma de aproximar a educação superior à novas diretrizes propostas pelo processo de Bolonha, enfatizando a inovação na estrutura curricular dos cursos e a última seção discute o Bacharelado Interdisciplinar como estratégia utilizada pela UFRN para o cumprimento das metas assumidas no contexto do Reuni evidenciando as modificações realizadas na instituição para a sua consecução.

1 Processo de Bolonha e as influências na educação superior no Brasil

A tendência expansionista ocorrida entre o final da década de 1990 e o início do século XXI foi influenciada internacionalmente, entre outros organismos, por diagnósticos elaborados pelos organismos internacionais, entre eles a Unesco, apontando a necessidade de reestruturação e expansão sustentada na ideia de universalização da educação superior, e pelo Banco Mundial, defendendo a expansão pela necessidade de qualificação para o mercado do trabalho e a competição no mundo globalizado.

Nesse contexto, a adoção de novas formas de organização para o ensino superior torna necessária a criação, em espaços transnacionais, de regulações, convenções e instituições, buscando através da coordenação de políticas uma vinculação internacional, e, por outro lado, a necessidade de o próprio Estado se reestruturar em âmbito nacional.

Esse discurso ganha importância, em âmbito internacional, com a emergência do Processo de Bolonha que tinha como objetivo construir um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Esse movimento foi criado a partir do ano de 1998, quando os ministros de Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, reunidos em Paris, assinaram a “Declaração de

Sorbonne”, uma declaração conjunta para a harmonização do desenho do Sistema de Educação Superior Europeu (1998), justificava-se que,

Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente [...]. Gran parte de la originalidad y flexibilidad de este sistema se conseguirá mediante el sistema de créditos, como en el sistema ECTS, (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos) y semestres. Esto permitirá la convalidación de los créditos obtenidos para aquellos que elijan una educación inicial o continua en alguna de las universidades europeas y, asimismo, tengan intención de obtener una titulación. (Declaração de Sorbone, 1998, s/p.).

Partindo dessa necessidade de reestruturar a educação superior para uma maior integração de suas instituições aos atuais processos socioeconômicos, influenciados pelos Estados Unidos e Japão, com complexas redes tecnológicas embasando a economia mundial, se celebrou, no ano de 1999, uma reunião em Bolonha (Itália) onde foi firmada a “Declaração de Bolonha”, dando nome ao importante processo de reforma dos sistemas educativos na Europa.

A Declaração de Bolonha (19 de julho de 1999), possuía inicialmente, seis objetivos e uma consecução prevista para o ano de 2010: (1) adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação, também pela implementação do Suplemento ao Diploma, para promover entre cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de Ensino Superior; (2) adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; (3) estabelecimento de um sistema de créditos, como o exemplo no sistema ECTS (“European Credit Transfer System”, desenvolvido no quadro do Programa Erasmus/Sócrates), e como um intento de promover mais mobilidade entre estudantes; (4) promoção da mobilidade, superando obstáculos da livre mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; (5) promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade com vistas a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; (6) promoção das necessárias dimensões europeias do nível do Ensino Superior.

Buscando a ampliação dos objetivos da política comunitária, o Processo de Bolonha apontava para a construção de um Espaço Europeu do Ensino Superior coeso, competitivo e com possibilidades de atrair docentes e discentes europeus e de outros continentes, promovendo a mobilidade e a empregabilidade de indivíduos certificados internacionalmente. Vários

encontros foram realizados em diferentes localidades da Europa como por exemplo, Praga (2001) Berlim (2003); Bergen (2005); Londres (2007); Lovaine (2009); que serviram para criar diretrizes que conduzissem todos os países a dotarem uma política única para o continente. Em 2009, o Comunicado de Lovaine sublinhou os progressos na implementação das estratégias do Processo de Bolonha, constatando o “proveitoso” desenvolvimento do Espaço Europeu de Educação Superior desde a Declaração de Bolonha de 1999.

No entanto, alguns objetivos previstos anteriormente deveriam ter sido plenamente alcançados e devidamente aplicados, mas, segundo a avaliação da Declaração de Lovaine (2009) não foram atingidos em sua plenitude, dessa forma, a agenda posterior estabeleceu as seguintes prioridades para a nova década: a) Proporcionar oportunidades iguais para uma educação de qualidade; b) Aumentar a participação da aprendizagem ao longo da vida; c) Promover a empregabilidade (impulsionar os estágios profissionais do programa de estudo para as demandas do mercado de trabalho); d) Desenvolver resultados de aprendizagem centrados no estudante e missões de ensino; e) Articular educação, a investigação e a inovação; f) Abrir as instituições de ensino aos fóruns internacionais; g) Aumentar as oportunidades para a mobilidade e sua qualidade (projetando, até o ano de 2020, levar 20% dos licenciados a terem um período de estudo ou estágio no estrangeiro); h) Melhorar a recolha de dados; i) Desenvolver ferramentas de transparência multidimensionais; j) Garantir o financiamento (promover novas soluções de financiamento para complementar os gastos públicos). (Declaração de Bolonha, 1999).

Emitida no ano de 2010, a Declaração de Budapeste-Viena marcou o final da primeira década do Processo de Bolonha e lançou, oficialmente, o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) como preconizado na Declaração de Bolonha de 1999. São colocados em destaque pelos ministros dos países europeus, pontos importantes, como: a liberdade acadêmica, a autonomia e a responsabilidade das instituições de ensino superior; o papel decisivo da comunidade acadêmica (gestores, pesquisados, professores, estudantes) na efetivação do EEES; o ensino superior como responsabilidade pública, motivando assim, o papel de supervisão e regulação do Estado; a necessidade de intensificar os esforços ao nível da dimensão social¹ (prestando especial atenção ao atendimento das minorias).

1 Para uma análise mais detalhada sobre a dimensão social do processo de Bolonha, apontamos os estudos de Egidio, Fernández e Galán (2014) que, resumidamente, ressaltam que “es posible afirmar que la dimensión social constituye un eje fundamental del EEES y un concepto básico para dar respuesta a uno de los pilares de las políticas REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas

Os comunicados posteriores, tanto o de Bucareste (2012), quanto o da Armênia, em 2015, realizados em um período de grave crise econômica no continente europeu, direcionaram as discussões para questões como a redução do financiamento e os altos índices de desemprego, sobretudo entre os mais jovens. Nesse sentido, foi reforçado o compromisso de buscar um ensino superior de qualidade para todos, aumentar o acesso à educação superior, a formação centrada no estudante, garantia de qualidade, financiamento e governabilidade, e, por outro, a inserção profissional, o vínculo pesquisa/ensino-aprendizagem, controle dos resultados da aprendizagem, certificação, qualificação profissional.

A construção de um espaço europeu de conhecimento, nem sempre foi bem entendida por todos os países e nem todas as universidades europeias aderiram ao sistema de forma homogênea, tendo em vista que, em alguns casos, diversos ajustes tentaram resguardar os espaços nacionais e as especificidades de cada universidade. Lima, Azevedo e Catani (2008) apontam que essa padronização do modelo europeu é contraditória pois, ao mesmo tempo que defende a competitividade, objetivando a ampliação da participação dos países na oferta do mercado educacional internacional, também privilegia a diferenciação e a disputa interinstitucional como aspectos determinantes do modelo.

Muito embora as críticas realizadas por diferentes estudiosos da temática, o processo de Bolonha adquire cada vez mais importância no cenário europeu, considerando que na atualidade já são 47 países que assumiram a realização de reformas em seus sistemas de ensino superior com o objetivo de torná-los mais eficientes, competitivos e compatíveis. No entanto, apesar dos países participantes terem conseguido avançar em vários aspectos dessa proposta, ainda há um longo caminho a ser percorrido no sentido da viabilização efetiva de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Mesmo ainda em consolidação o modelo de educação superior adotado no processo de Bolonha passou a influenciar na definição da política brasileira voltada para a educação superior.

Essa política desenvolvida na Europa teve reflexos no direcionamento das políticas desenvolvidas para a educação superior no Brasil e estão vinculadas ao Projeto de Lei 7.200/2006, apresentado pelo professor Almeida Filho, então Reitor da Universidade Federal

de la Unión Europea, como es la cohesión social. En la base de la dimensión social se encuentran los principios de accesibilidad, igualdad de oportunidades y no discriminación, que pretenden garantizar los derechos del conjunto de los ciudadanos a la educación superior” (2014, p. 74).

da Bahia, denominada “Universidade Nova”. Essa proposta buscava alcançar alterações no modelo de “estrutura acadêmica” das instituições universitárias, implementando a ideia da formação em regime de ciclos.

2 Manifesto da Universidade Nova: inovações na estrutura acadêmica da universidade brasileira

Os processos de reforma educacional, que ocorreram no século XXI no Brasil não desconsideraram esses movimentos reformistas que acontecem em âmbito internacional, como o exemplo do processo de Bolonha e a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior. Esse processo tem servido de modelo para outros países, ampliando a possibilidade de padronizar o funcionamento de sistemas transnacionais e defendendo o princípio da competitividade, buscando a ampliação da participação dos países na oferta do lucrativo mercado internacional de educação superior.

Nesse cenário, em consonância com as tendências divulgadas pelos organismos internacionais e influenciado pelos movimentos de reforma nos países centrais, o Brasil vem protagonizando um expressivo processo de reforma em suas políticas para a educação superior, com diversas implicações para a reestruturação e expansão das instituições universitárias federais no país.

Considerando as particularidades da reforma da educação superior brasileira, seguindo o processo de discussão vinculado ao Projeto de Lei 7.200/2006 que foi apresentado ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo. O documento constituiu-se na 4ª versão das Normas Gerais do Ensino Superior ou a denominada reforma universitária que, com as 368 emendas apresentadas pelos parlamentares, compõe uma série de ações, disseminadas por meio de normas legais e que provocam um distanciamento progressivamente maior da situação prevalente em relação ao projeto de universidade pública construído pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (ANDES-SN, 2007).

Nesse contexto ganha destaque o documento intitulado “Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil” foi assinado, em Salvador/BA, pelos dirigentes das instituições universitárias brasileiras em 02 de dezembro de 2006, ressaltando a necessidade de mudanças

estruturais.

Reconhecendo a importância de reformar a educação superior e as dificuldades que atravessa a instituição universitária no Brasil, em grande medida tomando como referência os modelos educacionais dos países centrais, o documento (2006) aponta, entre outras, algumas diretrizes para a reforma: a) revisão dos currículos e projetos acadêmicos para flexibilizar e racionalizar a formação de profissional (perspectiva multi e interdisciplinares); b) formulação e fomento a programas de intercâmbio de âmbito regional, nacional e internacional, promovendo a mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e servidores técnico-administrativos; c) adequação às demandas da sociedade do conhecimento e a um mercado de trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilização e imprevisibilidade, adotando na Universidade brasileira uma concepção acadêmica pautada em modelos de estudos de graduação de maior abrangência; d) promoção de iniciativas que possibilitem novas arquiteturas acadêmicas para as instituições brasileiras, convergindo para um modelo unificado capaz de integrar os diversos regimes curriculares e sistemas de títulos (compatibilidade com os espaços internacionais).

Nesse sentido, a formação em nível superior consistiria de três ciclos, começando por um Bacharelado Interdisciplinar (1º Ciclo) que propiciaria uma formação universitária geral, podendo ser terminativa ou como pré-requisito para progressão aos ciclos seguintes. A Formação Profissional (2º Ciclo) poderia ser realizada em licenciaturas ou carreiras específicas e, por fim, a Pós-Graduação (3º Ciclo) ofereceria a formação acadêmico-científica e profissional em nível pós-graduação.

Essa estrutura acadêmica apresenta diversas similaridades com a estrutura curricular proposta pelos organismos² internacionais e implantada pelo Processo de Bolonha no contexto do Espaço Europeu de Ensino Superior. A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) tem como objetivo a flexibilização dos currículos, com a finalidade de oportunizar uma base de

2 No contexto da reforma universitária em curso, vale destacar novos modelos de ensino de graduação, com educação geral e regime de ciclos, compatíveis com os modelos curriculares dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como os bacharelados interdisciplinares (BI) e similares. Efeitos imediatos desse processo de renovação, tais modelos, além de empregar processos seletivos que superam a tortura do vestibular e de promover marcos pedagógicos baseados na autonomia, têm a virtude de tornar mais clara a diferenciação (e especificidade) entre trajetórias de formação profissionais e acadêmicas (ALMEIDA FILHO e COUTINHO, 2011, p. 5).

formação geral como requisitos para a graduação de carreiras profissionais e para a formação acadêmica de pós-graduação.

A proposta dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) reuniria na mesma modalidade de curso de graduação características como a ampliação de conhecimentos e competências cognitivas dos estudos superiores, a flexibilização do currículo com componentes optativos, dispositivos para integrar conteúdos disciplinares e adiamento de escolhas profissionais precoces. O egresso do BI pode optar pelo mundo do trabalho com diploma de Bacharel em sua área de conhecimento, dependendo do respectivo programa institucional, como Artes, Humanidades, Ciências ou Tecnologias. Faria e Maia (2012, p. 12), destacando os pontos positivos desse modelo, destaca

Aos que pretendem continuar estudando, se vocacionados para a docência, têm na licenciatura específica a possibilidade de selecionar-se e habilitar-se com mais um ou dois anos; ou, se vocacionados para carreira específica, selecionar-se para cursos profissionais que concluirão com mais dois a cinco anos. Aos alunos destacados pelo talento e desempenho poderão também se submeter a processos seletivos específicos em programas de pós-graduação (mestrado profissionalizante, mestrado acadêmico e doutorado, para futuros professores e pesquisadores).

Entre as primeiras universidades que adotaram esse modelo estão a Universidade Federal do ABC (UFABC), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e outras que posteriormente aderiram à proposta. Participam também nessa reestruturação a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), incluindo o apoio da gestão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e de interesse da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

De acordo com a proposta da Universidade Nova, o modelo brasileiro deveria se orientar tomando por base as influências do Modelo Norte-Americano, oriundo da reforma flexneriana³, e, por outro lado, considerando a estrutura do Modelo Unificado Europeu,

³ Em 1910, foi publicado o estudo *Medical Education in the United States and Canada – A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, que ficou conhecido como o Relatório Flexner (Flexner Report) e é considerado o grande responsável pela mais importante reforma das escolas médicas de todos os tempos nos Estados Unidos da América (EUA), com profundas implicações para a formação médica e a medicina mundial. O adjetivo “flexneriano” é aplicado, geralmente, com caráter pejorativo, aos currículos (médicos) que apresentam uma divisão clara entre um período ou ciclo inicial de disciplinas básicas, seguido de outro dedicado aos estudos clínicos (PAGLIOSA e DA ROS, 2008).

implantado pelo Processo de Bolonha (1999), sem, no entanto, significar uma submissão, remarcada com a célebre afirmativa: “Nem Harvard, nem Bolonha”.

Essa junção de modelos distintos para a reestruturação da educação superior impulsionou diversas críticas à proposta, considerando que no modelo “flexneriano” ocorre uma dicotomia entre a formação profissional e a acadêmica, tendo em que vista que aluno buscando ingressar rapidamente no mercado de trabalho frequenta os “Colleges” que são instituições não universitárias com formação mais aligeirada e com duração média de dois anos. Esse processo se agrava porque, propondo uma formação unificada na graduação (1º Ciclo), a possibilidade de entrada na pós-graduação ocorre em um período de tempo extremamente reduzido, quando o egresso não é direcionado para as demandas do mercado produtivo.

Considerando o caso específico de reforma norte-americana, de acordo com Santos e Almeida Filho (2008):

O Relatório Flexner de fato focalizou a área da saúde, mas em suas recomendações trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano. O modelo de arquitetura acadêmica baseado em uma formação básica e flexível antes da graduação [*undergraduate*] levando a mestrados de formação profissional ou mestrados acadêmicos de transição para o doutorado resulta dessa reforma. Trata-se de adaptação do modelo adotado pelas universidades escocesas, que já estava implantado nos tradicionais *colleges* da chamada Ivy League (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008, p. 124).

Para Santos e Almeida Filho (2008, p. 150) a universidade brasileira, do ponto de vista epistemológico, caminha em sentido contrário pois está fundada “sobre uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas”. Nessa perspectiva, o conhecimento é apresentado como um bloco que pode ser quebrado em pedaços. Conhecer é primeiro “quebrar em pedacinhos”, cada vez menores, o campo ou objeto que queremos pesquisar ou estudar para, em seguida, acumular ou somar esses fragmentos de conhecimento (SANTOS e ALMEIDA FILHO, 2008).

Como solução aparente, o projeto da Universidade Nova⁴, pedagogicamente vinculado

4 Esse desenho curricular proposto no projeto Universidade Nova, assemelhasse à fracassada implantação, pela Reforma Universitária de 1968, dos Ciclos Básicos, sendo importante atentar para os motivos daquele insucesso. Já em novembro de 1973, no Encontro de Reitores das Universidades Públicas e Diretores dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, realizado em Brasília, a Universidade Federal da Bahia apresentou trabalho sobre a

às ideias de John Dewey (1895-1952) e às contribuições do pragmatismo, ressalta a importância do “saber fazer” e mostra uma sintonia com os documentos elaborados por diversos organismos internacionais. Essa influência do pensamento de Dewey, centrando o ensino no aluno, destaca a importância da aplicação de audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem, com o uso de metodologias que impulsionem a autonomia dos estudos. No contexto brasileiro, anteriormente, esse movimento esteve relacionado à chamada Escola Nova, com participação de Anísio Teixeira, defendendo a atividade prática e a democracia como indispensáveis ao processo educativo.

Partindo de uma crítica ao atual modelo dominante nas universidades brasileiras, e denunciando, entre outras coisas, a profissionalização precoce, a seleção limitada e excludente para ingresso na graduação, a grande distância entre graduação e pós-graduação, Almeida Filho (2007, p. 4), defendendo as diretrizes para a implementação do seu projeto, afirma que:

A proposta hoje denominada de Universidade Nova aponta para uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade brasileira, visando superar desafios e corrigir alguns dos defeitos aqui analisados. [...] A introdução do regime de ciclos implicará ajuste da estrutura curricular tanto dos cursos de formação profissional quanto da pós-graduação. Além disso, novas modalidades de processo seletivo serão necessárias, tanto para o primeiro ciclo quanto para as opções de prosseguimento da formação universitária posterior. Pretende-se, dessa maneira, construir no Brasil um modelo de educação superior compatível, no que for vantajoso para o contexto nacional, com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) e com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha).

Nesse sentido, a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) seria a principal alteração prevista para combater a precocidade nas escolhas das carreiras profissionais e reestruturar a estrutura acadêmica da universidade brasileira. De acordo com Almeida Filho (2007), é evidente a inadequação do modelo de educação superior no Brasil, evidenciando a sua distância dos modelos europeus e anglo-saxões.

implantação da reforma universitária, no âmbito das diversas universidades brasileiras, através de convênio firmado com o Departamento de Assuntos Universitários do MEC. As conclusões apresentadas por esse trabalho, com relação às Universidades Federais, apontam que os principais problemas registrados foram: excedentes internos, congestionamento nos cursos de maior procura, alto índice de repetência, ausência de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, padronização do ensino, entre outros (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2007).

Ressaltando uma importante crítica a esse modelo proposto, Lima, Azevedo e Catani (2008) entendem que com a Universidade Nova o Brasil corre o risco de promover a transformação de suas universidades públicas federais em “Liberal Arts Colleges”, abrindo mão de alcançar o padrão de qualidade das universidades de primeira linha dos EUA⁵.

É fundamental reiterar esse posicionamento, considerando que em países periféricos como o Brasil, há um imperativo de se preservar uma educação superior de qualidade centrada em instituições universitárias que vinculem o ensino, a pesquisa e a extensão, promovendo uma inclusão social que mantenha a educação como um bem público inalienável. Nesse sentido, o modelo proposto pela Universidade Nova, com cursos mais aligeirados, instrumentais e voltados para a integração do indivíduo ao mercado de trabalho de forma mais precoce, embora afirmando o contrário, não evidencia um modelo institucional que valorize a formação educativa desde uma perspectiva crítica e emancipadora.

O legado da proposta “Universidade Nova”, materializado no REUNI, ocasionou uma série de modificações para a estrutura organizacional das universidades federais, sendo possível evidenciar novas diretrizes curriculares que objetivaram a implementação da flexibilização dos itinerários formativos vinculados, em muitos casos, aos Bacharelados Interdisciplinares. Nesse sentido, as instituições intensificaram os esforços para a elaboração de seus planos de reestruturação e expansão, pactuados com o MEC, colocando como central a busca pela eficiência e eficácia para alcançar as ambiciosas metas do Decreto 6.096/2007.

3. Os Bacharelados Interdisciplinares no âmbito do Reuni na UFRN

Os Bacharelados Interdisciplinares se situam no contexto de uma nova organização para as instituições públicas para fazer frente às reformas do aparelho estatal e às oscilações das demandas mercadológicas. A possibilidade de implementar cursos de graduação utilizando

⁵ Há muita polêmica cercando estas instituições, desde o final do século XIX quando surgiram, até os dias de hoje. Alguns pesquisadores dizem que a ideia original era democratizar o acesso ao ensino superior, enquanto outros afirmam que são fruto de movimento das elites intelectuais para a reforma do ensino superior americano com o objetivo de barrar o acesso de estudantes oriundos da classe trabalhadora, ou com menos vocação para carreiras que requerem uma atividade intelectual mais intensa, das Universidades mais conceituadas ou tradicionais (TONEGUTTI e MARTINEZ, 2007).

novas formas de organização, tanto institucionais como curriculares, foi um dos aspectos fundamentais para a reestruturação e expansão da educação superior e, notadamente, das universidades federais brasileiras. A utilização do discurso de flexibilidade⁶, como importante estratégia para alcançar elevadas taxas de crescimento, foi crucial para intensificar o processo de ressignificação do conceito de instituição universitária pública, cada vez mais associada ao setor privado.

As universidades federais intensificaram seus processos internos de reforma, sobretudo depois do Decreto Presidencial nº 6.094/2007, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa compôs uma das principais ações do governo federal para a educação superior pública, considerando o conjunto de medidas que integraram a reforma educacional promovida pelo governo Lula da Silva (2003-2010).

Nesse sentido, o REUNI estimulou as universidades públicas federais a estabelecerem termos de compromisso (“Acordo de Metas”), de forma a receber verbas públicas para cumprir as metas estabelecidas nesses contratos, transferindo para a gestão pública a lógica gerencial da administração por resultados, relacionando “metas”, “prazos” e “indicadores quantitativos”. A implementação desse programa teve como centralidade introduzir um novo modelo de organização e gestão nas universidades federais, fundamentado no paradigma gerencialista de administração por meio de contratos de gestão, direcionando essas instituições à lógica produtivista de privatização e mercantilização de bens e serviços acadêmicos (CHAVES e MENDES, 2009).

Para alcançar suas metas de expansão a Universidade Federal do Rio Grande do Norte utilizou entre suas estratégias a criação de estruturas acadêmicas mais flexíveis como a criação dos Bacharelados Interdisciplinares, no âmbito dos cursos de graduação. O desenho da proposta baseia-se no conceito de graus cumulativos, introduzido pelo "processo de Bolonha".

6 O princípio de *flexibilidade* serviu de base para um amplo processo de diversificação e diferenciação dos formatos institucionais – universidades e outros tipos de instituições (centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores de educação) – e de oferta de novos cursos, considerados de nível superior, destacando-se os cursos sequenciais, os cursos tecnológicos de educação profissional e os mestrados profissionalizantes. Além disso, é preciso registrar o processo denominado de flexibilização das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, iniciado em 1997, e a ênfase nas IES como agências de certificação de competências de aprendizagens obtidas fora do espaço das instituições educativas responsáveis pela educação escolar. Assim, a educação superior passou a receber uma espécie de *choque de mercado*. Tal processo passou a ser categorizado como *mercantilização* ou de *quase mercado* [...] (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p. 154 e 155).

O primeiro curso criado com essas características na UFRN foi o Bacharelado de Ciências e Tecnologia (BCT) que tinha como objetivo implementar a formação em ciclos sucessivos na área de Ciências Exatas e Engenharia. Ao concluir o curso, o Bacharel em Ciências e Tecnologia estará apto a atuar no mercado em área na qual se exija o nível de graduação, especialmente em funções que solicitem conhecimentos em C&T. Caso haja opção pela continuidade de estudos o aluno poderá ingressar em um dos cursos de Engenharia vinculados ao Bacharelado em Ciências e Tecnologia, são eles: (Ambiental, Biomédica, Telecomunicações, Petróleo, Mecatrônica, Materiais, Mecânica e da Computação) ou em cursos de Ciências Exatas (Estatística, Física, Matemática e Ciências Atuariais), (UFRN, 2012, p. 51 e 52).

No contexto do Reuni, foi firmado em 2008 o Acordo de Metas nº 016, que pactuava como Ministério da Educação que o Plano de Reestruturação e Expansão (REUNI/UFRN) deveria promover a revisão da estrutura acadêmica, de modo a possibilitar a elevação da mobilidade estudantil, a criação de vagas (especialmente no período noturno) e o completo aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes, otimizando a relação aluno/docente e o número de concluintes dos cursos de graduação (UFRN, 2013).

O aspecto diferencial da proposta inicial da UFRN para o REUNI foi o novo modelo de formação em regime de ciclos proposto pelo Bacharelado em Ciência e Tecnologia (BCT). Esse curso, com duração de três anos, permite a formação de um “bacharel generalista” que pode ingressar no mercado de trabalho, realizar uma pós-graduação ou complementar sua formação profissional reingressando em cursos de engenharia ou das ciências exatas (formação de 2º ciclo) com duração mínima de dois anos para as engenharias ou dois semestres letivos para um curso de ciências exatas. Esse modelo inovador também está sendo adotado pelo Bacharelado em Tecnologia da Informação (BTI), criado em 2012 no âmbito do Instituto Metrópole Digital (UFRN, 2013).

O esforço institucional para materializar os altos índices de crescimento pactuados pela UFRN ao aderir ao REUNI, somado às crescentes demandas contextuais em relação ao desempenho dessa universidade, revelaram a importância da vinculação entre a dimensão da “Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública” e a “Reestruturação Acadêmico-Curricular”. O alcance das metas quantitativas para a expansão institucional na dimensão esteve estreitamente relacionado ao amplo processo de reestruturação impulsionado pela

intensificação das estratégias para a reconfiguração da universidade e, conseqüentemente, consolidando alternativas institucionais que possibilitassem uma ampliação do atendimento e maior certificação de profissionais.

De acordo com as Diretrizes Gerais do REUNI (2007), o sistema de educação superior brasileiro ainda conservava modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e precisava passar por profundas transformações. Assim, no sistema nacional, prevalecia “uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado”, incorporando “currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968” (BRASIL, 2007, p. 7).

Nesse sentido, ainda de acordo com esse documento, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a “reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos” e, por sua vez, de materiais colocados à disposição das universidades federais (BRASIL, 2007, p. 9).

Considerando sua organização estrutural, com base nessas diretrizes e no diagnóstico das novas demandas sociais que a instituição universitária deveria atender, a UFRN elaborou suas estratégias de reestruturação nessa mesma linha de análise, ressaltando que a “estrutura acadêmica da universidade brasileira tem dificultado a implementação de projetos inovadores de ensino que possibilitem a integração do ensino com a pesquisa e a extensão”, tendo em vista que “as ações realizadas de forma integrada ainda são pontuais, não atendendo às exigências impostas pela atual conjuntura social e econômica” (UFRN, 2007, p. 24).

No entanto, a proposta de reestruturação e expansão do ensino superior na UFRN não implicou, de imediato, a adoção de um novo modelo de estrutura acadêmica que superasse o tradicional arranjo institucional baseado, majoritariamente, em departamentos acadêmicos (UFRN, 2013). De acordo com o Relatório Final do REUNI, nos últimos anos foram criadas diversas “unidades acadêmicas especializadas, que não possuem estruturas departamentais e adotam estruturas interdisciplinares, verificando-se em uma tendência que poderá desembocar em uma redefinição da estrutura acadêmica da UFRN” (UFRN, 2013, p. 107). Ainda de acordo com esse relatório, destacando esse momento de transição estrutural, é importante ressaltar que:

Os resultados da grande expansão das vagas no ensino da graduação e da pós-graduação e da reestruturação acadêmico-curricular dos cursos de graduação constituem, também, um cenário para a discussão sobre o futuro da estrutura acadêmica da UFRN. Com isso, a atual estrutura acadêmica, com base na lógica departamental, poderá assumir a forma de novas propostas de estrutura para a UFRN, as quais exigirão discussão e amadurecimento até que sejam criadas as condições para a efetivação de uma mudança dessa magnitude (UFRN, 2013, p. 108).

Assim, esse processo gradativo de reconfiguração da estrutura acadêmica na UFRN, estando diretamente vinculado aos resultados da grande expansão na oferta de vagas, repercute na relação institucional com o alunado, que, conseqüentemente, deverá ser avaliado e atender aos parâmetros quantitativos necessários para permanência e alcance das metas estabelecidas.

Esse novo Regulamento promoveu “avanços” nas normas da UFRN, considerando que foram retirados dispositivos que envolviam procedimentos burocráticos, tornando-os mais ágeis, alguns, inclusive, já informatizados; ampliou as possibilidades de estruturação dos projetos pedagógicos dos cursos, criando uma ampla possibilidade de componentes curriculares “multifacetados”; adequou-se às diretrizes das políticas do MEC, quando, por exemplo, criou normas que promovem mais responsabilidade dos alunos na condução do seu curso de graduação, enfrentando diretamente a questão da retenção” (UFRN, 2013, p. 42).

No Regulamento aprovado pela Resolução nº 227/2009-CONSEPE, que entrou em vigor no primeiro semestre 2010.1, ocorreu uma flexibilização de diversos procedimentos. Tanto no que se refere à admissão (Reopção, Transferência Voluntária, Reingresso), para ampliar o acesso, como também foram criados procedimentos para exclusão dos alunos retidos mais de duas vezes no mesmo componente curricular, como pode ser verificado no Art. 24º, da mesma resolução, que determina que, “Terá o seu programa automaticamente cancelado o aluno cuja integralização curricular não ocorrer no limite máximo estabelecido pelo projeto pedagógico do curso a que esteja vinculado” (UFRN, 2009).

De acordo com a proposta inicial, deveria ser realizada uma revisão da estrutura acadêmica administrativa com vistas à articulação entre as unidades acadêmicas e órgãos colegiados de curso, baseada nos princípios definidos no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e nas demandas do processo de expansão e reestruturação da universidade. Para tanto, a UFRN contaria com a criação de uma equipe interdisciplinar com a função de viabilizar as condições necessárias para a reestruturação dos Projetos Pedagógicos de Curso, visando incluir atividades

que possibilitassem ao aluno no seu percurso formativo, participar de projetos que integrassem o ensino, a pesquisa e a extensão. Os resultados dessas experiências seriam apresentados em fóruns e eventos coordenados por essa instância, que contaria com uma equipe coordenada pela PROGRAD, e formada por representantes das pró-reitorias acadêmicas (UFRN, 2007).

Ainda vinculada à Reestruturação Acadêmico-Curricular do REUNI, referente à “Diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente com superação da profissionalização precoce e especializada”, destacam-se: “1. Criação da infraestrutura para implantação do curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia – BCT; 2. Preparação dos docentes para implantação do curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia – BCT; 3. Revisão dos PPC da área tecnológica e das ciências exatas, tendo como referência a interdisciplinaridade e a integração de conhecimentos;

A proposta de implantação dos Bacharelados Interdisciplinares na UFRN, buscando, de acordo com a lógica da racionalização, maiores índices de certificação em menor tempo de formação, parte de um diagnóstico claro de crítica aos cursos com formatos tradicionais:

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação, de conformidade com as orientações do MEC/CNE, são generalistas. Compreende-se que a graduação é o início da vida acadêmica, constituindo-se na ferramenta inicial para estudos e especializações posteriores. A formação voltada para a investigação, fazendo com que o aluno compreenda a não terminalidade do processo de conhecimento é um dos princípios básicos do processo de construção e reelaboração dos projetos dos cursos. Na UFRN, os alunos que participam de bases de pesquisa com bolsas de iniciação científica conseguem dar continuidade à sua formação, iniciando-se nos cursos de mestrado. Entretanto, a grande maioria obtém o título de profissional, em cursos de duração média, variando entre 4 a 6 anos, não prosseguindo na carreira acadêmica (UFRN, 2007, p. 30).

Nesse sentido, um dos motivos que justifica esse intenso processo de reestruturação acadêmico-curricular está vinculado ao fato de que em alguns cursos de graduação, sobretudo nas “ciências exatas e a tecnológica, o percurso acadêmico do aluno prolonga-se, fazendo com que a sua permanência no curso atinja o tempo máximo que lhe é permitido”, e que um “dos motivos para isso é a escolha precoce da profissão feita pelo aluno, egresso do ensino médio” (UFRN, 2007, p. 30).

Usando o mesmo argumento de Almeida Filho (2007), defendendo a sua proposta de Universidade Nova, o diagnóstico da UFRN afirma que logo nos primeiros períodos: “o insucesso escolar e o pouco conhecimento do curso, desmotivam alguns alunos que, lançam

mão dos trancamentos de disciplina ou de programa, retardando a conclusão dos estudos”, o que, sob o prisma da universidade pública, “representa um desperdício de recursos e de oportunidades” (UFRN, 2007, p. 31).

Assim, para dar suporte ao desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão no Curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT), foi criada, como uma Unidade Acadêmica Especializada, a Escola de Ciências e Tecnologia (ECT) com a Resolução nº 012/2008-CONSUNI, de 1 de dezembro de 2008. Entre os objetivos da ECT⁷, “destaca-se dar as condições para a implantação na UFRN da formação acadêmico-profissional em ciclos sucessivos nas áreas de ciências exatas e engenharias” (UFRN, 2013, p. 51).

Essa foi a “novidade” da proposta, implementar uma formação em ciclos formativos para uma a diplomação intermediária do estudante, caracterizando o segundo ciclo já como um primeiro momento de educação profissional continuada. Nesse sentido, a implantação integrada do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) e da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT) concretizou “uma tradição inovadora da UFRN no âmbito da formação de recursos humanos nas áreas de engenharias e ciências exatas”, articulada ao Programa REUNI e compondo um momento “especialmente dinâmico da educação superior e da pesquisa na UFRN” (UFRN, 2013, p. 51).

Esses “Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares” (BRASIL, 2010), representando em grande medida uma formalização institucionalizada dos princípios até aqui relacionados à proposta dos Bacharelados Interdisciplinares da “Universidade Nova”, reforçaram ainda mais as trajetórias formativas na perspectiva de flexibilização curricular, com a diminuição de pré-requisitos, a implantação de nivelamento sem aumento de retenção e o aumento da interdisciplinaridade.

Considerações finais

As políticas para a educação superior no Brasil nas últimas décadas sofreram forte influência do cenário internacional, tendo como principais agentes os organismos

⁷ Projetado pela Superintendência de Infraestrutura da UFRN, o prédio da ECT, localizado no Campus Central, conta com quatro pavimentos, com um total de 6.841,40 m² de área construída e são: 6 anfiteatros, 8 salas de aula, 10 laboratórios, salas de professores, salas de bolsistas e monitores (para atendimento a discentes), salas administrativas e demais dependências necessárias ao funcionamento integral da Unidade (almoxarifado, depósitos, sanitários, copa, dentre outros) (UFRN, 2013, p. 52).

internacionais, que, por meio de Declarações, Fóruns de decisão elaboraram e disseminaram diretrizes a serem seguidas pelos países em nível mundial. Nesse cenário de globalizado da educação superior, a reestruturação universitária promovida pelo processo de Bolonha (1999), ganhou importância nessas discussões, e passou a ser uma referência para outros países.

No Brasil, de acordo com as diretrizes desses organismos e a criação de um marco regulatório pós LDB nº 9.394/96 mais flexível, assistiu-se a uma mudança institucional no âmbito das universidades públicas, que foram sendo gradativamente ressignificadas, deixando de lado o modelo universitário que unia a pesquisa, a extensão e o ensino e passaram a privilegiar o surgimento de novas unidades especializadas, com uma nova arquitetura institucional que tem permitido a diversificação da modalidade de cursos e novos formatos institucionais, tendo como referência o “Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil”, propostas que foram parcialmente materializadas no REUNI (2007). Nesse sentido, várias estratégias foram utilizadas pelas universidades federais no sentido de impulsionar modificações na estrutura organizacional, entre elas, a criação dos Bacharelados Interdisciplinares, com novas diretrizes curriculares com flexibilização dos itinerários formativos.

A implantação dos Bacharelados Interdisciplinares na UFRN permitiu o cumprimento de duas metas realizadas concomitantemente previstas no Reuni, a expansão do número de matrículas e a reestruturação acadêmico-curricular, trazendo para a instituição, uma forma de organização mais flexível possibilitando, ao mesmo tempo, uma grande expansão da oferta de vagas. A materialização de estratégias para um crescimento institucional por meio de Institutos e Bacharelados Interdisciplinares, no âmbito dos cursos de graduação, demonstra a consonância entre a lógica da flexibilidade acadêmico-curricular e os processos para a reestruturação das universidades brasileiras.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: EDU; Salvador: EDUFBA, 2007.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR-SINDICATO NACIONAL. As Novas Faces da Reforma Universitária do Governo Lula e os Impactos do PDE Sobre a Educação Superior. **Cadernos ANDES**, Brasília, n. 25, ago. 2007.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.

E-202152

BRASIL, Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Publicado no DOU de 25.4.2007.**

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MENDES, Odete da Cruz. Reuni: um contrato de gestão na reforma da educação superior pública. In: CABRAL NETO, Antônio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira do (Orgs). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009.

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada; FERNÁNDEZ DÍAZ, M^a José; GALÁN, Arturo. La dimensión social del proceso de Bolonia: apoyos y servicios para grupos de estudiantes poco representados en las universidades españolas. **Educación XX1**, [S.l.], v. 17, n. 2, mai. 2014. ISSN 2174-5374. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11479/11419>>. Acesso em 7 de outubro 2017.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, Maria de Fátima da Costa de; LAMARRA, Norberto Fernández (Orgs). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, Campinas, v.13, n.1, p.7-36, mar. 2008.

PAGLIOSA, Fernando Luiz; DA ROS, Marco Aurélio. O relatório Flexner: para o bem e para o mal. **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 4, p. 492-499, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em 27 de setembro de 2018.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar Pereira. Tese de Doutorado. A (RE)UNIVERSIDADE FLEXÍVEL: REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DO BACHARELADO (INTERDISCIPLINAR) EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA UFRN. 2018. Doutorado em Educação. PPGED/UFRN. Natal: 2018.

PINHEIRO, Helano Diógenes. REDESENHO DAS CONFIGURAÇÕES ESTRUTURAIS NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA: AÇÕES DERIVADAS DA INOVAÇÃO E FLEXIBILIDADE NA LEGISLAÇÃO PÓS-LDB 1996. Doutorado em Administração – PPGA/UFRN. Natal: 2011.

TONEGUTTI, C; MARTINEZ, M. **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública.** Repositório UFRRJ, 2007.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA-FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade Nova.* Coimbra, 2008. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

REVELLI, Vol. 13. 2021. Dossiê políticas de educação superior: tendências e perspectivas
ISSN 1984-6576.

E-202152

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **A UFRN e os novos desafios: plano geral de gestão 2007 – 2011.** Anexo da Resolução nº 007/2007 – CONSUNI, de 19 de dezembro de 2007. Natal: EDUFRN, 2007.

_____. **Novas conquistas: plano de gestão 2011 – 2015.** Natal: EDUFRN, 2013.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional (PDI) 1999-2008: Avaliação.** Natal: EDUFRN, 2009.