

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE UNB PLANALTINA – FUP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – PPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA

SIMONE BRAGA FARIAS

DISCIPLINAS DE SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
ESTUDO DE CASO DOS PROGRAMAS UNIFICADOS

BRASÍLIA, DF

2020

SIMONE BRAGA FARIAS

DISCIPLINAS DE SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:

ESTUDO DE CASO DOS PROGRAMAS UNIFICADOS

Projeto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Celso Vila Nova de Souza Júnior

Coorientadora: Andrea Felipe Cabello

BRASÍLIA, DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FSI598d FARIAS, SIMONE BRAGA
DISCIPLINAS DE SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA:
estudo de caso dos programas unificados / SIMONE BRAGA
FARIAS; orientador Celso Vila Nova de Souza Júnior; co
orientador Andrea Felipe Cabello. -- Brasília, 2020.
74 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Gestão
Pública) -- Universidade de Brasília, 2020.

1. Propõe uma definição para o conceito de disciplina de
serviço na Universidade de Brasília. 2. Demonstra quais
disciplina na Universidade de Brasília podem ser definidas
de acordo com a classificação proposta . 3. Realiza um
estudo de caso dos programas unificados/integrados. 4.
Investiga por que alguns departamentos com disciplinas de
serviço não adotam programa unificado de disciplinas. I.
Vila Nova de Souza Júnior, Celso , orient. II. Felipe
Cabello, Andrea , co-orient. III. Título.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública-PPGP/FUP da Universidade de Brasília, sob a orientação do Professor Dr. Celso Vila Nova de Souza Júnior e coorientado pela Professora Dra. Andrea Felipe Cabello.

BANCA EXAMINADORA:

Professor Dr. Celso Vila Nova de Souza Junior

Universidade de Brasília – UnB

Presidente da Banca

Professor Dr. Luiz Honorato da Silva Junior

Universidade de Brasília – UnB

Membro Titular

Professora Dra. Kelly Pereira Guedes

Tribunal de Justiça do Distrito Federal

Membro Titular

Professor Dr. Alexandre

Universidade de Brasília – UnB

Suplente

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Edson, pela paciência eterna.

À Professora Andrea Felipe Cabello por ter aceitado ser minha Coorientadora e em muito ter contribuído na orientação deste trabalho.

Ao Professor Celso Vila Nova de Souza Júnior, meu Orientador.

Ao Professor Fábio Monteiro, que me incentivou a fazer uma pesquisa sobre a Unificação.

Ao Professor Bernardo Mello pela ajuda com o Python na compilação dos dados.

Aos Professores que contribuíram com o meu trabalho respondendo aos questionários. Agradeço também aos colegas de turma com quem dividi conhecimentos e aflições no decorrer dos últimos dois anos.

À Professora Márcia Abraão, que oportunizou a ampliação de vagas nos mestrados profissionais para servidores.

Ao Heitor, meu filho querido, que me faz querer
melhorar a cada dia.

RESUMO

A presente dissertação está estruturada em formato *multipaper*, composto por dois artigos que discorrem sobre disciplinas de serviço na Universidade de Brasília e a adoção de um programa unificado nessas disciplinas. O primeiro artigo, intitulado “Disciplinas de Serviço na Universidade de Brasília: resquícios do ciclo básico”, tem como objetivo sanar uma lacuna na literatura ao propor uma definição para o conceito de disciplina de serviço e demonstrar quais disciplinas na Universidade de Brasília podem ser definidas como tal, de acordo com a classificação estabelecida. Para alcançar o objetivo proposto, foi realizado um mapeamento com todas as disciplinas da Universidade com dados extraídos do Sistema de Graduação da Universidade (SIGRA), referentes a três semestres. Para a seleção das disciplinas foram considerados o número de vagas ocupadas; após o somatório de todas as turmas, em cada semestre, foram calculadas a média de vagas de três semestres. Após a classificação foram consideradas as disciplinas com mais de 250 alunos matriculados. Como resultado, chegou-se a 44 disciplinas selecionadas, que são consideradas de serviço por apresentar algumas das seguintes características: disciplinas com alta demanda, com várias turmas, obrigatórias para outros cursos; adoção de programa unificado. Possibilidade de trabalhos como esse podem contribuir com uma melhor distribuição interna de recursos, propondo que o cálculo seja feito em função do número de horas/aulas, e não da relação de aluno/equivalente. O segundo artigo, intitulado “Programas Unificados: instrumento de gestão para disciplinas de serviço”, tem como objetivo analisar as experiências pedagógicas e metodológicas que são adotadas por alguns departamentos/institutos que adotam programas unificados/integrados nas disciplinas introdutórias, e investigar por que outros departamentos com disciplinas de serviço não adotam programa unificado/integrado. A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário assistido aplicado às 44 maiores disciplinas da Universidade de Brasília. Foram respondidos 37 questionários, dentre estes, todos relativos às disciplinas com plano unificado. Os resultados mostram que há 15 disciplinas que adotam programa unificado/integrado em níveis diferentes de compartilhamento de recursos, em que o ponto ótimo da unificação é fazer uma prova unificada. Os resultados informam também que há barreiras na expansão, dentre elas a falta de professores que se comprometam com o processo e a falta de conhecimento do unificado por outros departamentos. Percebe-se que, em algumas áreas do conhecimento, os professores são reticentes quanto à adoção de programa unificado; pois, além da dificuldade de fazer uma prova unificada, acreditam que esse tipo de organização compromete a autonomia docente. Os resultados mostram que, entre os principais ganhos na adoção de um programa unificado, há padronização da disciplina, transparência e isonomia em relação aos alunos. Percebe-se que a questão da padronização é bem recepcionada em algumas áreas do conhecimento e rejeitada em outras. Como limitação deste estudo, apontamos a falta de uma análise comparativa temporal dos índices de aprovação/reprovação das disciplinas com plano unificado/integrado. Estudo como este seria importante para mostrar se a eficiência dos sistemas unificados/integrados se restringe a recursos materiais ou se estende também a outros índices.

Palavras-chave: Plano unificado. Plano integrado. Disciplinas de serviço. Ciclo Básico Universidade de Brasília.

ABSTRACT

This dissertation is structured in a multipaper format, composed of two articles that discuss service disciplines at the University of Brasilia and the adoption of a unified program in these disciplines. The first article, entitled “Service Disciplines at the University of Brasilia: remnants of the basic cycle”, aims to fill a gap in the literature by proposing a definition for the concept of service discipline and demonstrating which disciplines at the University of Brasilia can be defined as such, according to the established classification. To achieve the proposed objective, a mapping was carried out with all the disciplines of the University with data extracted from the University's Graduation System (SIGRA), referring to three semesters. For the selection of subjects, the number of vacancies was considered; after the sum of all classes, in each semester, the average of vacancies of three semesters was calculated. After classification, subjects with more than 250 students enrolled were considered. As a result, 44 selected subjects were reached, which are considered to be of service because they present some of the following characteristics: subjects with high demand, with several classes, mandatory for other courses; adoption of a unified program. Possibility of work like this can contribute to a better internal distribution of resources, proposing that the calculation be made according to the number of hours / classes, and not the student / equivalent ratio. The second article, entitled “Unified Programs: management tool for service disciplines”, aims to analyze the pedagogical and methodological experiences that are adopted by some departments / institutes that adopt unified / integrated programs in the introductory disciplines, and to investigate why others departments with service disciplines do not adopt a unified / integrated program. Data collection was carried out through the application of an assisted questionnaire applied to the 44 major disciplines at the University of Brasilia. 37 questionnaires were answered, among them, all related to disciplines with a unified plan. The results show that there are 15 disciplines that adopt a unified / integrated program at different levels of resource sharing, in which the optimum point of unification is to take a unified test. The results also inform that there are barriers to expansion, among them the lack of teachers who are committed to the process and the lack of knowledge of the unified by other departments. It is noticed that, in some areas of knowledge, teachers are reticent about the adoption of a unified program; because, in addition to the difficulty of taking a unified test, they believe that this type of organization compromises teaching autonomy. The results show that, among the main gains in the adoption of a unified program, there is standardization of discipline, transparency and equality in relation to students. It is clear that the issue of standardization is well received in some areas of knowledge and rejected in others. As a limitation of this study, we point out the lack of a comparative temporal analysis of the pass / fail rates of the disciplines with a unified / integrated plan. A study like this would be important to show whether the efficiency of unified / integrated systems is restricted to material resources or also extends to other indexes.

Keywords: Unified programs. Integrated programs. Discipline of servisse. Basic cycle

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Existência de unificação/integração	60
Gráfico 2 — Organização geral das disciplinas de serviço	61
Gráfico 3 — Equipe envolvida nos programas unificados	63
Gráfico 4 — Espaços destinados à unificação/integração	64
Gráfico 5 — Fatores desafiantes para as disciplinas de serviço	65
Gráfico 6 — Existência de programas unificados por áreas de conhecimento nas disciplinas de serviço	66
Gráfico 7 — Motivos que justificam a não adoção de um programa unificado/integrado.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Institutos, Faculdades e Departamentos correspondentes	57
Quadro 2 — Disciplinas com Programa Integrado/Unificado	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Disciplinas por média de alunos matriculados, média de número de turmas, média de alunos por turmas e existência de programa unificado, semestres 2018/1; 2018/2 e 2019/1 na UnB.....	33
Tabela 2 — Número de cursos para os quais as disciplinas são obrigatórias	35
Tabela 3 — Total de alunos médio por disciplina grande por área do conhecimento.....	37
Tabela 4 — Total de turmas média por disciplina grande por área do conhecimento	38
Tabela 5 — Número Médio de Alunos por Turma em Disciplinas Grandes por Área de Conhecimento.....	39
Tabela 6 — Existência de Programa Integrado/Unificado por Área de Conhecimento.....	40
Tabela 7 — Quantidade de cursos para os quais as disciplinas são obrigatórias por área de conhecimento.....	41

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
EUROSTAT	Serviço Europeu de Estatística
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
FNDE	Fundo Nacional de Educação
NSIE	Nova Sistemática de Ensino de Introdução à Economia
OCDE	Organização para a Coordenação e Desenvolvimento Econômico
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PSI	Sistema Personalizado de Ensino
REUNI	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UDF	Universidade do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. PRIMEIRO ARTIGO - DISCIPLINAS DE SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: RESQUÍCIOS DO CICLO BÁSICO	16
2.1 Introdução	17
2.2 Referencial Teórico.....	19
2.2.1 A Reforma de 1968 e a Reestruturação das Universidades Federais	19
2.2.2 A Universidade de Brasília	21
2.2.3 O Ciclo Básico	27
2.3 Metodologia	30
2.4 Resultados e Discussões.....	32
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	44
3. SEGUNDO ARTIGO - PROGRAMAS UNIFICADOS: INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA DISCIPLINAS DE SERVIÇO.....	47
3.1 Introdução	48
3.2 Referencial Teórico.....	50
3.2.1 Ensino Superior e suas Novas Tendências	50
3.3 Metodologia	57
3.4 Resultado e Discussões	59
3.4.1 Análise geral	59
3.4.2 Disciplinas com programa integrado/unificado	61
3.4.3 Disciplinas sem programa integrado/unificado	66
3.5 Considerações Finais	69
REFERÊNCIAS	71
4. CONCLUSÃO.....	73

REFERÊNCIAS	75
--------------------------	-----------

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está estruturado em formato *multipaper*, composto por dois artigos articulados entre si. O primeiro artigo intitulado “Disciplinas de Serviço na Universidade de Brasília: resquícios do ciclo básico” e o segundo artigo intitulado “Programas Unificados: instrumento de gestão para disciplinas de serviço.

Desde a fundação da Universidade de Brasília a formação básica dos alunos representou um ponto de integração entre as áreas de conhecimento, além de representar a volta dos estudos propedêuticos. A ideia de Universidade integrada e orgânica foi inspirada no modelo Americano de Universidade, pautado na eficiência, eficácia e produtividade. Modelo este seguindo pela reforma universitária de 1968 e estendido para outras universidades (PAULA, 2009; MARTINS, 2009).

A Lei nº 5.540/1968 determinou a implantação do ciclo básico pelas Universidades como forma de possibilitar a orientação para a escolha das carreiras, isso implicou em vestibular unificado; corrigir as deficiências dos níveis anteriores de ensino e garantir uma base comum de conhecimento a todos os alunos ingressantes nas universidades. Na UnB, a Resolução n.027/1987 do Conselho Universitário (Consuni) extinguiu o ciclo básico, mas a ideia de integração continuou presente e as disciplinas do básico passaram a compor o curriculum como módulo integrante, que junto com o módulo livre compunha a formação dos alunos.

Como resquícios do ciclo básico temos hoje na Universidade disciplinas introdutórias, obrigatórias ou não, sendo ofertadas para cursos de diferentes unidades acadêmicas, com grande demanda por vagas, são as denominadas disciplinas de serviço.

As mudanças estruturais pelas quais passaram a UnB, dentre elas o fim de divisão de tarefas entre os Institutos (que eram responsáveis pelas disciplinas do básico, pesquisa e pós graduação) e Faculdades (que ficavam com a parte profissionalizante da formação) somadas a expansão que teve esta Universidade conforme pode ser observado no Anuário Estatístico (2011) que registra em um período de 2 anos aumento de mais que o dobro do número de vagas passando de 3.929 em 2008 para 8.090 vagas ofertadas em 2010, representou para as unidades acadêmicas que ofertam disciplinas de serviço um grande desafio, visto que precisaram dispor de parte de seus recursos materiais e humanos para ofertar disciplinas para outras unidades acadêmicas, embora uma parte da distribuição interna de recursos seja calculada com base no aluno equivalente, considerando apenas o número de alunos dos cursos da unidade em questão e não as horas/aulas ofertado pelas unidades.

Para solucionar o problema da alta demanda alguns Departamentos e Institutos começaram a unificar/integrar as turmas de algumas disciplinas de serviço. Essa prática, que consiste no compartilhamento de recursos do ponto de vista material e de recursos humanos mostrou-se eficiente não é adotada por todos os Departamentos com disciplinas de alta demanda.

Desse modo o primeiro artigo tem como objetivos sanar uma lacuna na literatura ao propor uma definição para o conceito disciplina de serviço e demonstrar quais disciplinas na Universidade de Brasília podem ser definidas como disciplinas de serviços, de acordo com a classificação estabelecida. O segundo artigo analisa as experiências pedagógicas e metodológicas adotadas pelos programas unificados/integrados em alguns Departamentos e Institutos e investiga porque outras unidades que também tem disciplinas de serviço com alta demanda não adotam programas unificados/integrados.

2. PRIMEIRO ARTIGO - DISCIPLINAS DE SERVIÇO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: RESQUÍCIOS DO CICLO BÁSICO

SERVICE DISCIPLINES AT THE UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: BASIC CYCLE REMAINS

Resumo: No presente trabalho, apresenta-se uma versão de definição de disciplina de serviço até então inédita nessa literatura e mapeamento de potenciais disciplinas da Universidade de Brasília (UnB) que estão de acordo com a definição proposta. Para tanto, realizou-se levantamento, no Sistema de Graduação da UnB, de todas as disciplinas ofertadas entre 2018 e o primeiro semestre de 2019, levando em consideração a média do número de alunos matriculados, o número total de turmas e o número de cursos para os quais a disciplina é obrigatória. Nossos resultados mostram um total de 44 disciplinas que são ofertadas para, no mínimo, 260 e no máximo 1.567 alunos por semestre. A área de concentração com maior número de aluno médio é Ciências Sociais, Negócios e Direito, e a área com maior concentração em Disciplinas de Serviço é Ciência Matemática e Computação. Concluimos ainda que mapeamentos como esse podem servir para melhorar a distribuição interna de recursos das universidades.

Palavras-chave: Disciplinas de serviço. Universidade de Brasília. Ciclo básico. Distribuição interna de recurso.

Abstract: In the present work, it is presented an unrepresented version of definition discipline of service in this literature and a mapping of potential disciplines from Universidade de Brasília (UnB) that are in accordance with the proposed definition. In order to do this, a survey about all subjects offered between 2018 and the first semester of 2019 was carried out in the UnB Graduation System. The account the average number of students enrolled, the total number of classes and the number of courses for which discipline is mandatory were considered. Our results account a total of 44 subjects offered to a minimum of 260 and a maximum of 1,567 students per semester. The area of concentration with the highest average number of students is Social, Business and Law Sciences, and the one with the highest concentration in Disciplines of Service is Mathematical and Computer Science. We have concluded that maps like these can help improving the internal distribution of university resources.

Keywords: Discipline of service. Universidade de Brasília. Basic cycle. Internal resource distribution.

2.1 Introdução

Idealizada pelo sociólogo Darcy Ribeiro e pelo educador Anísio Teixeira, a Universidade de Brasília (UnB) foi concebida para ser uma universidade moderna, a fusão de experiências nacionais e internacionais que pudesse resultar em um centro de excelência científico e cultural e ainda prestar assessoramento aos poderes públicos, instalados na nova capital (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962).

O projeto inovador da Universidade de Brasília não se limitou à arquitetura. Para assegurar-lhe a autonomia necessária, foi instituída fundação e patrimônio próprios que lhe garantisse os meios financeiros de manutenção e expansão. O projeto da UnB inovou também na estrutura da Universidade, separando a formação básica (quatro semestres) da formação especializada (dez semestres), com a possibilidade de uma formação intermediária de bacharel (seis semestres). Tal organização deixou a cargo dos Institutos “os cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da Universidade, a fim de lhes dar preparo intelectual e científico básico para seguirem nos cursos profissionais nas Faculdades” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962). Foram criados inicialmente, divididos por área de conhecimento, oito Institutos Centrais, a saber: Matemática; Física; Química; Biologia; Geociências; Ciências Humanas; Letras e Artes, de acordo com o Plano Orientador da Universidade de Brasília.

Esse modelo organizacional concentrou, nos Institutos, alunos de vários cursos diferentes, uma vez que a mesma disciplina não poderia ser ofertada em outra unidade (Instituto ou Faculdade). Mesmo após a extinção dos ciclos básicos na UnB, na década de 1980, algumas faculdades e institutos conservaram as disciplinas obrigatórias de início do curso. Essas disciplinas comuns a vários cursos atualmente são conhecidas na Universidade de Brasília como disciplinas de serviço, visto que fornecem aulas a alunos de outras unidades da Universidade. Para a Universidade, essa organização evita a duplicidade de recursos com o mesmo fim. Para os Institutos especificamente, há grande concentração de alunos nas disciplinas de serviço, pois são obrigatórias para diversos cursos, em virtude de, muitas vezes, serem introdutórias,

A Reforma Universitária de 1968 estendeu a outras Universidades Federais o Ciclo Básico e o sistema departamental (VERAS, 2014; MAZZONI, 2001). Com essa organização,

a concentração de alunos nas disciplinas introdutórias passou a ser uma realidade em outras instituições de ensino superior, além da UnB. Em 1970, os conteúdos das disciplinas introdutórias de Física eram ministrados nas Instituições Públicas do Brasil por 200 professores para 20.000 alunos, por ano, dos cursos de Engenharia, Matemática, Física, Química e Geologia (GOLDMGERG, 1970, p. 201).

Na UnB, em 1997, o Departamento de Economia buscou meios para solucionar o problema da disciplina Introdução à Economia, herança do ciclo básico, implementando uma Nova Sistemática de Ensino de Introdução à Economia (NSIE), que além da preocupação acadêmica teve também como motivadores as questões administrativas, era necessário aumentar a eficiência para atender à grande demanda por vagas (DUTRA, 2006).

Com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), houve um aumento abrupto da quantidade de vagas ofertadas, que passou de 4.921 em 2006 — incluindo as vagas universais, cotas e as vagas destinadas ao Programa de Avaliação Seriada (PAS) — para 8.090 em 2010, segundo o anuário estatístico da universidade de 2007 e 2010 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011).

Os Departamentos e Institutos que ofertavam disciplinas de serviço já tinham o desafio de atender à grande quantidade de alunos nas disciplinas introdutórias viram esses números crescerem ainda mais com o Reuni. Foi nesse contexto que o Instituto de Física adotou uma nova sistemática de ensino nas turmas de Física 1 e Física 2, o qual deu o nome de Unificação. Essa nova metodologia adotou o modelo único de prova para todas as turmas, aderiu ao ambiente virtual de apoio à aprendizagem (Moodle) e adotou a sistemática de estudos colaborativos (MELLO, 2015).

Outras unidades que ofertam disciplinas introdutórias também aderiram ao modelo unificado de turmas. No Departamento de Matemática, a unificação se deu nas disciplinas Cálculo 1 e Matemática 1; e, no Instituto de Ciência Política, na disciplina Introdução à Ciência Política.

Entretanto, há outras disciplinas na Universidade que também podem ser consideradas grandes, e não adotam sistema unificado, por exemplo: Introdução à Sociologia, que é ofertada para 15 cursos; Introdução à Álgebra Linear, ofertada para 22 cursos; Introdução à Administração, ofertada para 11 cursos; Psicologia da Educação, ofertada para 22 cursos; dentre outras.

Dessa forma, o conceito de uma Disciplina de Serviço se justifica no arcabouço institucional das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estruturadas em departamentos, em que um departamento é responsável pela oferta de uma disciplina a alunos de cursos que não estão sob sua responsabilidade, sendo obrigado a ceder recursos como professores e espaço físico para esse fim.

Assim, este trabalho tem como objetivo inicial sanar uma lacuna na literatura ao propor uma definição para o conceito de disciplina de serviço e demonstrar quais disciplinas na Universidade de Brasília podem ser definidas como tal, de acordo com a classificação estabelecida. O estudo acerca de disciplinas grandes, sua gestão tanto administrativa quanto pedagógica e seus impactos nas universidades é um tema pouco abordado no Brasil, apesar da grande relevância para as grandes universidades brasileiras e sua importância para a formulação de políticas públicas.

Considerando a experiência da UnB, que será justificada neste trabalho, os critérios propostos para a definição de uma disciplina de serviço são:

- a) Tamanho total da disciplina;
- b) Disciplinas obrigatórias para outros cursos;
- c) Tamanho médio de turma (uso de espaço físico);
- d) Número de Turmas (uso de professores); e
- e) Existência de programa unificado.

Esses critérios são sugestivos e não se acredita que seja necessária a existência simultânea dos cinco critérios.

2.2 Referencial Teórico

2.2.1 A Reforma de 1968 e a Reestruturação das Universidades Federais

A reforma de 1968 modernizou as Universidades Federais e lhes deu a configuração que até hoje vigora. Até então, as universidades eram organizadas pelo sistema de cátedras, o que Darcy Ribeiro combatia, tanto pelo caráter dispendioso quanto pelo caráter dissociador, em que:

Alunos e professores de cursos equivalentes, duplicados na mesma universidade, se ignoram completamente. Assim, o ensino de Matemática, de Física, de Química, Biologia ou Economia, compartimentado em dezenas de províncias, a cargo de catedráticos autônomos, se repete, escola por escola, multiplicando equipamentos, instalações e professores. A julgar pelo número de professores catedráticos, cada qual com sua equipe independente, mantidos por nossas universidades, elas fariam boa figura em comparação com as maiores do mundo. Lamentavelmente, raras dessas equipes têm condições de funcionamento eficaz, pois são tantas que a cada uma sempre falta e sempre sobra pessoal e material para a exercícios de suas funções. (RIBEIRO, 2011, p. 12)

Dentre as mudanças advindas da Lei nº 5.537/1968, está a substituição do sistema de cátedras por uma estrutura departamental, aos moldes da configuração estrutural da Universidade de Brasília, com sistema de créditos semestral, além da segmentação da graduação em ciclos básicos e profissional. Também foi modificado o regime de trabalho dos docentes para tempo integral e dedicação exclusiva. Tal reforma promoveu o ensino e a pesquisa por meio das pós-graduações e criou o Fundo Nacional de Educação (FNDE). Nessa nova configuração, prevaleceu o padrão americano com:

- 1) organização menos nos produtos profissionais (faculdades) do que nos indultos (departamentos);
- 2) conhecimento organizado a partir de pequenas unidades chamadas de disciplinas, separadas das matérias correspondentes às cátedras de saber;
- 3) processo indutivo agregando disciplinas e formando os departamentos (o inverso do processo dedutivo que formava as cátedras) e currículo composto por sistema de contabilidade de créditos. (VERAS, 2014, p. 98)

Para Veras (2014) e Cunha (1999), a reforma de 1968 cumpriu dois objetivos: primeiro, em parte atendeu a antigas reivindicações de docentes, pesquisadores e movimentos estudantis, com a abolição das cátedras vitalícias, institucionalização da carreira acadêmica, criação da política nacional de pós-graduação; e, segundo, racionalizou os recursos com a introdução dos ciclos básicos, a adoção do modelo departamental e o sistema de créditos, eliminando dessa forma a duplicidade de dispêndio de recursos para os mesmos fins ou equivalentes.

Entretanto, conforme afirma Cunha (1999), o modelo taylorista adotado pela reforma de 1968, pautado na racionalidade de recursos, não foi capaz de elevar o nível de eficiência a ponto de resolver o problema da grande demanda por nível superior. Martins (2009) explica que o governo, para preencher essa lacuna, incentivou a oferta desse nível de ensino pela iniciativa privada. Mas a alegação de escassez de recursos não impediu que o Governo Militar encontrasse formas de financiamento para fomentar uma política de desenvolvimento científico-tecnológico nas Universidades Federais, o que criou um modelo ainda mais seletivo:

Suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. (MARTINS, 2009, p. 21)

Mesmo diante desse quadro, as matrículas nas instituições públicas de ensino superior passaram de 80 mil estudantes para 500 mil, entre 1967 e 1980. Entretanto, os números das matrículas na rede privada foram mais expressivos; entre 1965 e 1980 registrou-se crescimento de 142 mil para 885 mil estudantes (MARTINS, 2009).

A demanda crescente por vagas no ensino superior é uma realidade mundial, nos últimos 37 anos houve crescimento expressivo nesse nível de ensino no mundo, com taxa média de 4% a 6% ao ano. A partir de 2000, essa expansão passou a ser intensa, em 7 anos o número de novos alunos cresceu quase 1/3 (51, 7 milhões) em relação ao crescimento total dos últimos 37 anos. Embora esse crescimento não seja uniforme em todos os países, há regiões onde houve elevação de 10% entre 2000 e 2005 (UNESCO, 2009).

No Brasil, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014), de 2000 a 2010 o acesso à educação superior mais que dobrou na faixa etária de 18 a 24 anos. As regiões Norte e Nordeste, que tinham as menores taxas de acesso a esse nível de ensino, viram seus índices triplicarem nesse período.

Nesse sentido, Calderon e Mathies (2013) concebem como grande desafio das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, para os próximos 20 anos, responderem a essa crescente e variada demanda com menos recursos públicos disponíveis e maior responsabilização. Tal cenário implicará escolhas, além de grandes mudanças que afetarão vários atores das IES. Dentre as mudanças citadas na pesquisa, destaca-se a massificação do ensino superior como uma evolução das tendências atuais, bem como o crescente vínculo das IES com o desenvolvimento econômico.

2.2.2 A Universidade de Brasília

“Toda idéia tem uma história. As idéias, em geral, surgem de outras, quando várias situações forem criadas, como um mosaico de muitas peças justapostas aos poucos antes de formarem a imagem final” (SALMERON, 2007, p. 47).

Criada pela Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília nasceu intrinsecamente ligada à nova capital, não apenas pela questão territorial, mas com o “espírito” inovador que era proposto por ambas e recepcionado por parte da população.

O projeto da Universidade de Brasília só foi possível ser executado em virtude da perseverança de Darcy Ribeiro em criar no País uma Universidade que estivesse à frente de seu tempo. Sua saga se inicia no convencimento do Presidente Juscelino Kubitschek em criar uma universidade na nova capital, indo de encontro aos anseios dos assessores presidenciais que “queriam a nova capital livre de badernas estudantis” (RIBEIRO, 2011)¹. Nesse ponto, o apoio de Cyro dos Anjos e de Victor Nunes Leal, respectivamente Subchefe e Chefe da Casa Civil, foi decisivo. Depois Darcy Ribeiro teve também que procurar apoio da Ordem Dominicana, prometendo-lhe inclusive a criação de um Instituto de Teologia, caso sua proposta prevalecesse à proposta da companhia de Jesus em fundar na nova capital uma Universidade Católica, embate em que Juscelino Kubitschek se mostrou neutro. Também teve o apoio de cientistas e pensadores brasileiros, frente ao que denominou de “canastrões”, que foi fundamental para aprovar o projeto de criação da UnB em meio à renúncia de um presidente (Jânio Quadros) e à posse de outro (João Goulart).

Fundar no Brasil uma universidade moderna, nos moldes organizacionais e pedagógicos das Instituições Internacionais, não era uma demanda nova, e já havia sido materializada no curto período de existência da Universidade do Distrito Federal (UDF). Criada em 1935, na então capital do Brasil (Rio de Janeiro), a UDF teve suas atividades interrompidas quatro anos após a criação.

O projeto da UDF teve como figura exponencial o educador Anísio Teixeira (1900-1971), depois veio a juntar-se a Darcy Ribeiro no projeto de criação da Universidade de Brasília. A associação de ensino e pesquisa, com graduação e pós-graduação desde o início, era fundamental para dar ênfase à pesquisa em todos os ramos, não limitando a instituição ao ensino. Esse era um ideal contido no projeto da Universidade. Compor seu quadro de docentes com Professores proativos e criativos era outro ideal do projeto da UDF. Nomes expoentes da ciência e cultura brasileira como Mário de Andrade, Cândido Portinari, Villa-Lobos, Jorge de Lima, Gilberto Freyre e Arthur Ramos compunham o quadro de professores. De estrutura simples, a UDF era composta por cinco setores: duas faculdades (Economia e Direito; Filosofia

¹ Pronunciamento feito em 1961.

e Letras) uma Escola de Ciências e dois Institutos (de Arte e de Educação) (SALMERON, 2007).

O decreto-lei de 20 de janeiro de 1939 pôs fim à trajetória da Universidade do Distrito Federal. Tal decreto declarava ilegal o ato de criação da UDF por ter sido emitido por um prefeito, autoridade não competente para criar Universidade, que só poderia ser criada pelo Ministro da Educação. Sob o argumento de reestabelecer a disciplina e ordem na administração pública, a UDF foi extinta. Salmeron (2007) explicita que o motivo que levou à extinção da UDF foi a incompatibilidade do espírito aberto dessa universidade com o fechamento intelectual pelo qual o país passava nessa época.

Vinte e três anos após a extinção da Universidade do Distrito Federal, foi inaugurada em 21 de abril de 1962 a Universidade de Brasília. As semelhanças de concepções entre os dois projetos nos levam a concluir que houve a migração de um projeto para o outro, o que Bomeny (2016) denominou de “propósito de reparação”, já que Anísio Teixeira atuou em ambos os projetos.

Para Darcy Ribeiro, a criação da UnB tinha duas justificativas:

Aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm sendo recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores. [...] Acresce, ainda, que os diversos órgãos do público, transferidos para uma cidade artificial, necessitam da assistência dos centros culturais e científicos que só uma universidade pode prover. (RIBEIRO, 2011, p. 18, 19)

A criação de uma nova universidade, com estrutura nova, aos moldes dos centros de pesquisas do mundo moderno, seria capaz de desenvolver o país econômica e culturalmente. O propósito de criação da Universidade de Brasília era muito mais do que dotar o País de uma Universidade Moderna, a UnB seria o esteio de uma formação diferenciada. Darcy Ribeiro não pretendia formar mais advogados, mais médicos, mais engenheiros etc., isso qualquer universidade poderia fazer. O que ele queria era alcançar o diferencial, construir uma universidade com bases para que expoentes da ciência e das artes, como Oscar Niemeyer, Aleijadinho, Vila-Lobos etc., pudessem se florescer (RIBEIRO, 2011).

Nesse sentido, era preciso romper completamente com as estruturas universitárias obsoletas, rígidas e ineficientes. “[...] só uma universidade nova, inteiramente planejada, poderá estruturar-se em bases mais flexíveis e abrir perspectivas de pronta renovação do nosso

ensino superior” (RIBEIRO, 2011). Esse modelo pretendido por Darcy já era largamente implantado com eficácia comprovada em países desenvolvidos como Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Rússia (RIBEIRO, 2011).

Instituída por meio de uma Fundação, com patrimônio próprio, a UnB nasce livre das amarras contidas na legislação vigente, com algumas exceções (Lei nº 3.998, 1961, art. 14), o que lhe permitia inovar na estrutura física e também no regime didático.

Dentre os aspectos inovadores, em relação a outras universidades brasileiras, podemos citar a criação de departamentos em substituição às seculares cátedras. Iniciadas na Idade Média, as cátedras consistiam em outorgar a um professor uma disciplina que ficasse sob sua tutela vitaliciamente, esse sistema se perpetuou durante séculos. O Brasil aderiu a esse sistema desde a formação das primeiras Faculdades de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia em 1808, que se constituíram a partir da criação, por D. João VI, das cadeiras de Anatomia (no Rio de Janeiro) e de Cirurgia (na Bahia). Por “Cadeira” entenda-se cátedra. No Brasil, as cátedras tiveram fim com a reforma de 1964, que estendeu o modelo departamental adotado pela UnB para outras Universidades.

A ideia do Departamento como unidade universitária garantia ao Professor estabilidade e a liberdade docente, sem, contudo, atribuir-lhe a “propriedade” de uma disciplina. Assim, os professores passaram a se vincular aos Departamentos, que organizam e estruturam a carreira do magistério, com uma escala hierárquica de cargos, que na época estavam distribuídas entre professor-assistente, professor adjunto e professor titular. O ingresso, assim como nas cátedras desde a constituinte de 1946, se fazia por concurso público (RIBEIRO, 2011). Foi adotado o sistema de tempo integral, que ficava a cargo da escolha dos professores, visto que existiam docentes ligados a outras atividades. Aos que optassem pelo tempo integral, poderiam dedicar-se à pesquisa, assim como faziam alguns Institutos fora das Universidades (SALMERON, 2007).

A adoção do sistema de créditos também compunha o leque de inovações. Antes da implementação desse sistema, posteriormente estendido para outras universidades, as disciplinas cursadas em uma faculdade não eram reconhecidas por outra da mesma universidade. Caso o aluno cursasse um segundo curso ou mesmo mudasse de curso, teria de cursar todas as disciplinas novamente, mesmo que já a tivesse cursado com aproveitamento na primeira faculdade, fato visto por Ribeiro (2011) como atrasado e ineficiente.

A criação dos Institutos como parte de uma unidade orgânica, com as Faculdades, foi talvez a inovação mais abrangente da UnB, do ponto de vista físico e pedagógico. No projeto de criação da UnB, essas unidades (Institutos e Faculdades) constituiria um todo orgânico, integrando ensino e pesquisa.

Até então, as pesquisas desenvolvidas pelas Universidades Federais eram tímidas quanto a seu aspecto quantitativo. Essas ficavam restritas a alguns poucos departamentos das Faculdades de Medicina, Filosofia, Ciências e Letras e alguns departamentos de certas Escolas Politécnicas. Tal situação era em parte consequência da baixa dotação orçamentária que essas instituições recebiam, por vezes elas só ofereciam o ensino em função da pesquisa científica, pois esta requer infraestrutura. No início da década de 1950, para tentar suprir o baixo número de pesquisas nas áreas de Física e Matemática, foram criados: no Rio de Janeiro, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) e o Instituto de Matemática Pura e Aplicada; em São Paulo, o Instituto de Física Teórica (IFT). Na área de saúde, o Instituto Osvaldo Cruz e o Instituto Butantã eram referências. Desse modo, parte importante da produção científica do País ficava a cargo de instituições separadas da Universidade (SALMERON, 2007).

Na UnB, criados para serem centros de pesquisas, coube aos Institutos ministrar cursos básicos: de ciência, letras e artes; formar pesquisadores e especialistas; ofertar cursos de pós-graduação; e realizar pesquisas e estudos nas respectivas especialidades. Às Faculdades, na sua esfera de competência, caberia ministrar cursos de graduação para formação profissional e técnica; ministrar cursos de especialização e de pós-graduação; realizar pesquisas e estudos nos respectivos campos de aplicação científica, tecnológica e cultural (ALMEIDA, 2017).

Dessa forma, a formação inicial do aluno de graduação, ou formação básica, estava dividida em dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo era o de ciências (subdividido em ciências biológicas e exatas) e de humanidades (subdividido em ciências humanas e artes). Para essas áreas, a princípio, foram criados os seguintes Institutos: Ciências Biológicas; Ciências Exatas, Ciências Humanas e Artes (ALMEIDA, 2017).

Durante o período militar, iniciado em 1964, houve uma quebra de perspectiva quanto ao prosseguimento do projeto original da UnB. E após a redemocratização do País, momento em que o discurso do então reitor da Universidade, Cristovam Buarque, era de retomada, o ciclo básico geral foi extinto pela Resolução do Consuni nº 027/1987. Para mitigar a retirada das disciplinas de humanidade da formação básica do aluno, criou-se o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam), que para Almeida (2017) foi uma forma tentar manter a interdisciplinaridade e impulsionar a integração do ensino e pesquisa.

Para Almeida (2017), a eliminação do ciclo básico tornou os Institutos e Faculdades autossuficientes, e o elo entre as unidades acadêmicas foi perdido. Mesmo com a eliminação do básico, algumas faculdades conservaram as disciplinas obrigatórias de início de curso, mas houve o desaparecimento quase que completo dos conteúdos relativos às humanidades do currículo geral de graduação.

As disciplinas que foram conservadas como obrigatórias e são ofertadas para diferentes cursos são hoje denominadas disciplinas de serviço, que é objeto do presente estudo. Entretanto a divisão orçamentária entre as unidades acadêmicas não favorece a oferta dessas disciplinas. Mesmo após as mudanças que vêm sendo implementadas na matriz orçamentária interna da Universidade desde 2017.

A Universidade tem duas fontes de recursos, a do Tesouro Nacional e a fonte de arrecadação própria. Desse montante, 85,76% foi destinado à despesa com pessoal em 2019. Do que sobra, uma parcela é distribuída entre as Unidade Acadêmicas. No que se refere a essa parcela, em 2018 os recursos foram distribuídos com base no que se denominou de valor histórico — que foi a soma dos valores distribuídos pela matriz UnB em 2017, com o valor do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2017 mais o valor da atividade específica (AE) e atividade específica de transporte (AET), esses itens compunham a distribuição de recursos entre as unidades até 2017) — mais 2,5 milhões adicionais distribuídos entre as unidades conforme a Matriz Andifes, que é matriz usada pelo Ministério da Educação para alocação dos recursos de custeio e capital entre as IFES. Em 2019, o mesmo valor de 2,5 milhões foram distribuídos pela Matriz Andifes, mais 80% do valor histórico e 20% do valor histórico restante (COSTA, 2019).

Cabe destacar dois aspectos na distribuição interna de recursos na Universidade: o primeiro é o cálculo da Matriz Andifes, que vem sendo adotado para distribuição de parte dos recursos entre as unidades acadêmicas. Essa matriz tem como principal indicador aluno equivalente. Para o cálculo do aluno equivalente leva-se em consideração o número de alunos matriculados em determinado curso, o tipo de curso, e tempo de duração, com bônus para cursos noturnos e ofertados fora da sede, e com variações para cursos novos e sem ingressantes. A partir desse cálculo a unidade acadêmica só recebe pelo número de alunos matriculados em seus cursos e não pelo número de alunos matriculados nas disciplinas ofertadas. O segundo aspecto é que na matriz orçamentária da universidade também não há previsão de distribuição de recursos baseada no número de alunos matriculados nas disciplinas das unidades acadêmicas, o que parece extremamente desvantajoso para as unidades que ofertam disciplinas de serviço.

2.2.3 O Ciclo Básico

A ideia de uma formação universitária básica vem da Idade Média. Nas primeiras Universidades do século XIII, a formação conhecida hoje como profissional (Medicina, Direito e Teologia, que eram os principais cursos na época) só era oferecida após a formação básica denominada Artes Liberais. Essa formação tinha duração de sete anos, era composta de sete disciplinas com duração de um ano cada, e se dividia em duas etapas de estudos. A primeira (*trivium*²) compreendia três disciplinas: Gramática, Retórica e Lógica ou dialética. A segunda etapa (*quadrivium*³) compreendia: Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. No final desse ciclo, o aluno concluinte ganhava o título de Mestre em Artes, isso acontecia geralmente com a idade aproximada de 22 anos. A idade de ingresso nas instituições de ensino superior era geralmente com 15 anos e na maioria das instituições havia regime de internato (LE GOFF, 2012).

Nesse período, as Universidades não são apenas estabelecimentos de ensino superior, há uma imprecisão histórica quanto ao nível de conhecimento exigido para ingressar nessas instituições. É fato que o ensino primário e o secundário eram realizados parcialmente dentro das Universidades ou por elas controlados (LE GOFF, 2012). Nesse sentido, o *trivium* e *quadrivium* constituíam uma formação básica para todos os alunos, independentemente da formação profissional, caso fossem dar prosseguimento aos estudos.

No Brasil, a reforma universitária da década de 1960 traz a ideia de uma formação básica, introduz na lei a obrigatoriedade dos ciclos básicos. Nesse contexto de reformas, a primeira menção das palavras “ciclos básicos e profissionais” está no Decreto-Lei nº 464/1969, que complementa a Lei n. 5.540 de 1968 e fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Decretos-lei anteriores, o de nº 53/1966 e o de nº 252/1967, que versam sobre ensino superior, mencionam a expressão “estudos básicos” ou “ensino e pesquisa básicos”. A imprecisão evidenciada no uso

² Na Idade Média, parte do ensino que compreendia as três artes liberais (a gramática, a retórica e a dialética) “**Trivium**”, em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/trivium> Acesso em: 9 set. 2019.

³ Parte do ensino na Idade Média, composto pelo conjunto de estudo da Aritmética, Geometria, Música e Astronomia. “**Quadrivium**”, em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/quadrivium> Acesso em: 9 set. 2019.

de diferentes expressões para se referir ao mesmo conceito não ficou apenas nas palavras, foi conceitual também. O ciclo básico entendido “ora como período de estudos fundamentais a vários cursos profissionais, ora como período de estudos gerais de caráter educativo ou introdutório dos alunos na universidade, aliado à função de recuperação de falhas evidenciadas no vestibular”(MAZZONI, 2001) dificultou a sua implementação e “[...] passou a ser objeto de estudos e de múltiplas preocupações para todos aqueles que se defrontaram com a responsabilidade de implantá-lo” (MAZZONI, 2001).

A introdução dos ciclos básicos nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) tinha como função a recuperação de insuficiências evidenciadas pelo concurso de vestibular na formação de alunos, a orientação para escolha da carreira e ainda a realização de estudos básicos para ciclos ulteriores (Decreto-Lei nº 464 de 1969). Era uma tentativa de integração do ensino superior, corrigindo a fragmentação existente nas universidades que, ao se originarem da aglomeração de Faculdades autônomas, não conseguiram formar um órgão coeso. “Nossa tradição é de escolas independentes, ericadamente defensora de sua autonomia, organizadas para receber alunos [...] e ministrar-lhes preparo profissional” (RIBEIRO, 2011, p. 12).

Seja pela forma genérica em que foi abordado na legislação, seja pela dificuldade prática de implementação, em um universo de estruturas e organizações heterogêneas, o ciclo básico teve diferentes interpretações e foi absorvido pelas Universidades de diferentes formas. Antes mesmo de ser completamente aplicado foi perdendo força, sobretudo depois da desobrigatoriedade de vestibular unificado (MAZZONI, 2001).

Na UnB, a ideia de uma formação comum por área de conhecimento foi um fator que influenciou toda a organização estrutural e física da Universidade desde a sua concepção. Isso é demonstrado na Exposição de Motivos apresentada ao Presidente Juscelino Kubitschek pelo então Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, justificando a criação da UnB. Em um dos itens ele propunha:

[...] uma estrutura nova de corpo universitário, para dar-lhe unidade orgânica e eficiência maior. O aluno que vem do curso médio não ingressará diretamente nos cursos superiores profissionais. Prosseguirá sua preparação científica e cultural nos Institutos Centrais, de pesquisa e ensino, dedicado às ciências fundamentais. Nesses órgãos universitários, que não pertencem a nenhuma Faculdade mas servem a todas elas, o aluno buscará, mediante opção, aqueles conhecimentos básicos indispensáveis ao curso profissional que tiver em vista prosseguir. Em consequência, reduz-se a duração dos cursos profissionais propriamente ditos”. (E.M. nº 429/1960, *In*: SALMERON, 2007)

Esse foi o modelo adotado, a criação de Institutos Centrais nos quais os estudantes iniciariam seus estudos, de acordo com a área de conhecimento, em “cursos introdutórios de duas séries para todos os alunos da Universidade a fim de dar-lhe preparo intelectual e científico para seguirem nos cursos profissionais nas Faculdades” (RIBEIRO, 2011, p. 21). Dessa forma, a criação dos Institutos dentro da UnB (que era uma inovação na época, mais do que fazer uso eficiente dos recursos, evitando a duplicidade da mesma disciplina em diferentes Departamentos) tinha em seu cerne a ideia de integração. Reunir vários especialistas que pudessem trabalhar juntos, trocando ideias e desenvolvendo suas pesquisas, era um meio de favorecer um ambiente criador (SALMERON, 2007), além de propiciar aos alunos uma formação básica e certo grau de amadurecimento para escolher a carreira a seguir no ciclo profissional nas Faculdades ou a continuação da formação de pesquisador nos Institutos.

Com a intervenção militar de 1964, o projeto inicialmente imaginado foi interrompido. Embora a UnB tenha sido referência para as reformas que se seguiram nesse período (e portanto tenha mantido parte daquilo que tinha sido proposto inicialmente como o sistema de créditos, permanência de Institutos e Faculdades, extinção das cátedras e a manutenção do ciclo básico geral e profissional), houve modificações em função do caráter centralizador do regime e da perda de grande quantidade de docentes. Dentre as mudanças, podemos citar o vestibular que passou a ser realizado para carreiras específicas, a diminuição drástica na quantidade de disciplinas optativas de cunho geral e a interrupção de experiências pedagógicas inovadoras e atividades de extensão (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Dessa forma, o ciclo básico continuou vigente, mas restrito a duas áreas de conhecimento: a de Humanidades e a de Ciências, conforme foram classificados os cursos à época. A estrutura adotada desencadeou pelo menos três problemas:

- 1) a separação entre o embasamento teórico e as práticas profissionais;
- 2) a desconexão entre conhecimento básico e os que seriam vistos na formação profissional;
- 3) excesso de especificidade nos conteúdos das disciplinas destinadas a carreiras correlatas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Com o processo de redemocratização do País na década de 1980, a Universidade introduziu mudanças para solucionar os problemas advindos do período anterior, com a Resolução nº 027/1987 do Conselho Universitário (Consuni) extinguiu a distinção formal entre as áreas de Humanidades e Ciências e pôs fim ao ciclo básico.

Dessa forma, os cursos de graduação da UnB foram estruturados em dois módulos: o Integrante e o Livre. O Módulo Integrante, largamente dominante, é formado pela Área de Concentração ou de caráter disciplinar específico e pela Área Conexa; o Módulo Livre tem um pequeno percentual para compor a parcela do total de créditos exigidos, suprimindo o contato do estudante com outras áreas de conhecimento ou campo de atuação de sua preferência; somam-se ainda as atividades complementares. Além disso, foram introduzidos fluxogramas de sequenciação curricular para todos os cursos, resultando num sistema acadêmico semisseriado.

Com essa nova organização dos cursos, essa separação de funções entre Institutos (pesquisa e pós-graduação) e Faculdades (profissionalizante) foi descaracterizada. “A formação atual é caracterizada como uma profissionalização que atenda à concepção da unidade entre atuação e pesquisa” (PPP, 2018). Dessa forma, embora a UnB ainda tenha como estrutura acadêmico-administrativa os Institutos, Faculdades e Órgãos Complementares, em relação aos cursos, as atividades dos dois primeiros se sobrepõem, uma vez que tanto os Institutos quanto as Faculdades oferecem os cursos de graduação na modalidade bacharelado ou licenciatura, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e atividades de extensão e pesquisa (PPP, 2018).

Embora não mais exista na UnB o ciclo básico, o sistema de créditos continua a vigorar e as cátedras continuam extintas, de modo que não se pode haver a multiplicação da mesma disciplina em diferentes Departamentos ou Institutos. Dessa forma, mesmo com a eliminação do ciclo básico, os Institutos ou Departamentos continuaram a ofertar disciplinas para cursos pertencentes a outras unidades, que são denominadas disciplinas de serviço.

Se pensarmos em uma Universidade de fato integrada, com suas unidades compostas em um todo orgânico, as disciplinas de serviço não seriam problema; pelo contrário, seriam ponto integrador entre alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento. Mas se pensarmos em unidades isoladas, “autônomas”, rivalizando por recursos e espaços, as disciplinas de serviço passam a ser um peso para a unidade, visto que esta precisa dispor de recursos próprios para atender alunos de outras unidades.

2.3 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva com lócus na Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro.

Para produção deste artigo primeiro foi realizada uma revisão narrativa da literatura (COORDEIRO, et all, 2007) em livros e artigos científicos. Depois foi feito um mapeamento das disciplinas da Universidade com dados fornecidos pela Secretária de Administração Acadêmica (SAA), extraídos no dia 13/06/2019 do Sistema de Graduação (SIGRA) da Universidade, referentes a três semestres (2018/1; 2018/2 e 2019/1) com as seguintes informações:

- a) Ano/semestre;
- b) Código da disciplina;
- c) Nome da disciplina;
- d) Turma;
- e) Total de vagas ofertadas;
- f) Total de vagas ocupadas
- g) Campus

Para seleção das disciplinas primeiro foi realizada a separação de turmas referentes a cada disciplina, visto que os dados recebidos continham o total de vagas ofertadas e ocupadas em cada turma, de cada disciplina, sem consolidação por disciplina. Após separar as turmas de cada disciplina, foi realizada uma separação por semestre. Feita essa separação foi realizado um somatório do total de vagas ocupadas e outro das vagas ofertadas de todas as turmas. Para tanto, foi utilizada uma rotina desenvolvida na linguagem de programação *python*. Depois do somatório de todas as turmas em cada semestre, para descobrir o número de alunos matriculadas na disciplina por semestre, foi feita uma média dos três semestres, considerando apenas o número de vagas efetivamente ocupadas em 13/06/2019, já que os dados continham informações referentes a 1/2019 que ainda estava em andamento, podendo sofrer alterações até o final do semestre.

Após o resultado das médias foi feita uma classificação do número de vagas ocupadas por disciplina e considerou-se para este estudo as disciplinas com mais de 250 (duzentos e cinquenta) vagas ocupadas. Salienta-se que as disciplinas com esse tamanho médio são consideradas grandes porque extrapolam o número de alunos matriculados em disciplinas introdutórias de um único curso⁴; portanto, são disciplinas ofertadas a alunos de cursos

⁴ Na UnB, um curso recebe em torno de 50 a 100 alunos por semestre.

diferentes, e como tal, está de acordo com um dos itens proposto para definir disciplinas de serviço proposto neste trabalho.

Selecionadas às disciplinas, destas foi realizada a soma de número de turmas em cada semestre e depois foi calculada a média do número de turmas, em cada disciplina, dos três semestres, bem como calculou-se também a média do número de vagas ocupadas nas turmas, nos três semestres, para chegar ao número de alunos médio por turma.

Em relação à obrigatoriedade das disciplinas para cursos de outros departamentos ou Institutos, foi feito um levantamento no sistema on-line da Universidade (Matrícula web) com informações extraídas no dia 24/11/2019 que consistiram em contar o número de cursos para os quais há reserva de vagas nas disciplinas. Para esse cômputo, foi desconsiderada a reserva de vagas para o curso Educação Artística, que embora apareça com vagas reservadas em algumas disciplinas não é um curso ativo no momento.

Para classificação das disciplinas de acordo com a área de conhecimento foi usada como referência a classificação internacional EUROSTAT/UNESCO/OCDE de 2009, disponível no Manual de Classificação do INEP, considerando as Áreas Gerais ou Grandes Áreas do conhecimento.

Para saber se a disciplina tinha programa unificado foi realizada consulta em todos os Departamentos e Institutos das disciplinas em questão. no Sistema de Graduação da Universidade (SIGRA) constam uma ementa e uma bibliografia básica e complementar, apenas esses dois itens não foram considerados para definir se uma disciplina tem programa unificado.

2.4 Resultados e Discussões

Após o mapeamento das disciplinas foram selecionadas 44 (quarenta e quatro) disciplinas, dentre as quais 20 (vinte) estão na área de Ciências, Matemática e Computação; 12 (doze) estão na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito; seis na área de Humanidades e Artes; cinco na área de Educação e uma na área de Saúde e Bem-Estar Social.

Na tabela 1 podemos observar a composição das disciplinas selecionadas, ordenadas por área de conhecimento no primeiro nível e em segundo nível pela média, nos três semestres considerados, do número de alunos matriculados. O quadro compõe-se também da média de turmas e média de alunos que compõe cada turma. Na última coluna da tabela, foi atribuído o número 1 para disciplinas com programa unificado e 0 para disciplinas sem programa unificado.

Tabela 1 — Disciplinas por média de alunos matriculados, média de número de turmas, média de alunos por turmas e existência de programa unificado, semestres 2018/1; 2018/2 e 2019/1 na UnB

Área de Conhecimento	Cód. Disciplina	Nome da Disciplina	Média do nº de Alunos Matriculados	Média do nº de Turmas	Média do nº de Alunos por Turma	Tem Programa Unificado
Ciências Sociais, Negócios e Direito	132012	Introdução à Economia	1.567	17	90	1
	134465	Introdução à Sociologia	1.037	12	86	0
	185035	Introdução à Ciência Política	785	11	71	1
	181013	Introdução à Administração	697	15	46	1
	170054	Introdução a Atividade Empresarial	554	6	92	1
	135011	Introdução à Antropologia	505	10	51	0
	124010	Introdução à Psicologia	467	11	44	0
	184021	Instituições de Direito Público e Privado	353	6	59	0
	132039	Formação Econômica do Brasil	346	5	69	0
	186791	Introdução à Contabilidade	329	7	49	1
	184039	Introdução ao Direito 1	329	6	55	0
	185051	Teoria Política Moderna	260	5	52	0
Ciências, Matemática e Computação	113034	Cálculo 1	1.167	24	49	1
	115011	Estatística Aplicada	721	11	64	0

Área de Conhecimento	Cód. Disciplina	Nome da Disciplina	Média do nº de Alunos Matriculados	Média do nº de Turmas	Média do nº de Alunos por Turma	Tem Programa Unificado
	118001	Física 1	713	12	59	1
	113042	Cálculo 2	711	13	55	0
	113093	Introdução a Álgebra Linear	639	11	59	0
	118010	Física 1 Experimental	547	19	29	1
	113051	Cálculo 3	513	9	55	0
	114634	Química Geral Experimental	501	23	22	1
	113018	Matemática 1	487	12	42	1
	115045	Probabilidade Estatística	479	10	46	0
	118028	Física 2	430	8	54	1
	114626	Química Geral Teórica	376	6	63	1
	122408	Ciências do Ambiente	334	9	37	0
	121240	Bioquímica Fundamental	322	5	64	0
	118036	Física 2 Experimental	310	12	26	1
	113417	Cálculo Numérico	289	6	51	0
	113913	Introdução à Ciência da Computação	286	15	19	1
	112984	Topografia	283	8	34	0
	123838	Citologia	271	6	45	0
	118044	Física 3	261	7	37	0
Educação	194221	Organização da Educação Brasileira	646	19	34	0

Área de Conhecimento	Cód. Disciplina	Nome da Disciplina	Média do nº de Alunos Matriculados	Média do nº de Turmas	Média do nº de Alunos por Turma	Tem Programa Unificado
	150649	Língua de Sinais Brasileira – Básico	555	18	30	0
	191027	Psicologia da Educação	500	12	42	0
	192015	Didática Fundamental	471	12	39	0
	124966	Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem	295	6	47	0
Humanidades e Artes	137553	Introdução à Filosofia	555	9	62	0
	145971	Inglês Instrumental 1	340	5	68	1
	140082	Introdução à Linguística	323	8	40	0
	139033	Introdução ao Estudo da História	317	6	50	0
	141089	Introdução a Teoria da Literatura	310	9	36	0
	144231	Canto Coral 1	302	4	70	0
Saúde e Bem-Estar Social	175013	Prática Desportiva	384	16	24	0

Fonte: SIGRA, extração: 13/06/2019 e consulta a unidades acadêmicas relevantes (Elaboração Própria).

Na tabela 2 temos a quantidade de cursos para os quais a disciplina é obrigatória de acordo com as reservas de vagas na disciplina que consta no SIGRA.

Tabela 2 — Número de cursos para os quais as disciplinas são obrigatórias

Área de Conhecimento	Disciplina	Qtd. Cursos
Ciências Sociais, Negócios e Direito	Introdução à Economia	29
	Introdução à Sociologia	22
	Introdução à Administração	11

Área de Conhecimento	Disciplina	Qtd. Cursos
	Introdução à Antropologia	10
	Introdução à Ciência Política	10
	Introdução à Psicologia	7
	Instituições de Direito Público e Privado	6
	Introdução à Contabilidade	6
	Formação Econômica do Brasil	5
	Introdução ao Direito 1	5
	Teoria Política Moderna	4
	Introdução a Atividade Empresarial	0
Ciências, Matemática e Computação	Cálculo 1	24
	Cálculo 2	20
	Cálculo 3	17
	Física 1	17
	Física 1 Experimental	17
	Física 2	17
	Probabilidade Estatística	15
	Física 2 Experimental	14
	Introdução à Álgebra Linear	14
	Estatística Aplicada	12
	Física 3	12
	Química Geral Experimental	12
	Matemática 1	10
	Cálculo Numérico	9
	Química Geral Teórica	8
	Bioquímica Fundamental	7
	Ciências do Ambiente	7
	Introdução à Ciência da Computação	7
	Citologia	6

Área de Conhecimento	Disciplina	Qtd. Cursos
	Topografia	5
Educação	Psicologia da Educação	22
	Didática Fundamental	19
	Organização da Educação Brasileira	16
	Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem	10
	Língua de Sinais Brasileira — Básico	9
Humanidades e Artes	Introdução à Filosofia	11
	Inglês Instrumental 1	7
	Introdução ao Estudo da História	6
	Introdução à Linguística	5
	Introdução a Teoria da Literatura	3
	Canto Coral 1	2
Saúde e Bem-Estar Social	Prática Desportiva	0

Fonte: Dados extraídos do Matrícula WEB dia 24/11/2019 (elaboração própria).

Considerando a primeira dimensão (tamanho total da disciplina) na média, as disciplinas da tabela 1 têm 497 alunos no total, com um valor máximo de 1.567 no caso de Introdução à Economia e um valor mínimo de 260 no caso de Teoria Política Moderna e um desvio padrão de 261. Considerando as áreas de conhecimento, o total de alunos por disciplina grande varia bastante, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 3 — Total de alunos médio por disciplina grande por área do conhecimento

Área de Conhecimento	Média Total de Alunos por Disciplina por Área de Conhecimento
Ciências Sociais, Negócios e Direito	615
Ciências, Matemática e Computação	482
Educação	493
Humanidades e Artes	373

Saúde e Bem-Estar Social	384
Total	497

Fonte: SIGRA, extração: 13/06/2019 (elaboração própria).

Observa-se que o tamanho médio das disciplinas na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito é consideravelmente maior que nas demais áreas. Esse resultado deve ocorrer por causa da existência de algumas disciplinas particularmente abrangentes na Universidade nessa área de conhecimento — em específico, três das quatro maiores disciplinas da UnB são da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito.

Já na área Ciências, Matemática e Computação, há disciplinas de tamanho intermediário, com exceção da disciplina Cálculo 1, que está entre as quatro maiores disciplinas. Entretanto, é nessa área que se concentra a maior parcela das disciplinas de serviço, das 44 maiores disciplinas 20 estão nessa área de conhecimento.

Na área de conhecimento Educação, as disciplinas são dos currículos das licenciaturas, restritas a esses cursos, de modo que elas têm alcance menor na Universidade.

Observa-se que, apesar de as áreas Ciências Sociais, Negócios e Direito e Ciências, Matemática e Computação terem mais alunos totais por disciplina, elas têm menos turmas. Nas áreas de Educação, Humanidades e Artes e na Saúde e Bem-Estar Social, além de um total de alunos menor, essas áreas favorecem maior número de turmas, conforme demonstra a tabela 4. A discrepância em relação às duas primeiras áreas citadas não é maior em função da terceira maior disciplina de Humanidades e Artes (Inglês Instrumental) ser semipresencial e unificada e, portanto, possibilitar menor número de turmas e mais alunos por turma.

Tabela 4 — Total de turmas média por disciplina grande por área do conhecimento

Área de Conhecimento	Número médio de Turmas por disciplina grande
Ciências Sociais, Negócios e Direito	9
Ciências, Matemática e Computação	11
Educação	13
Humanidades e Artes	7

Área de Conhecimento	Número médio de Turmas por disciplina grande
Saúde e Bem-Estar Social	16
Total	10

As turmas maiores estão nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito com média de 65 alunos por turma, seguida da área de Ciências, Matemática e Computação com média de 46 alunos por turma, conforme se pode observar na tabela 5. Percebe-se que a primeira área de conhecimento (Ciências Sociais, Negócios e Direito), embora tenha a maior quantidade média de alunos, tem o menor número médio de turmas, o que acarreta em turmas grandes. Em contrapartida, as áreas de Humanidades e Artes e Saúde e Bem-Estar Social (em relação às duas primeiras áreas – as de Ciências) apresenta menor número médio de alunos por turma e maior número de turmas, levando a formação de turmas com menos quantidade de alunos, mesmo em disciplinas “grandes”, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 5 — Número Médio de Alunos por Turma em Disciplinas Grandes por Área de Conhecimento

Área de Conhecimento	Número Médio de Alunos por Turma por Disciplina Grande
Ciências Sociais, Negócios e Direito	65
Ciências, Matemática e Computação	46
Educação	38
Humanidades e Artes	53
Saúde e Bem-Estar Social	24
Total	50

Fonte: SIGRA, extração: 13/06/2019 (elaboração própria).

Uma das soluções adotadas para gerir disciplinas de serviço, como apontado, é a utilização de Programa Integrado/Unificado. Observa-se que a concentração de plano integrado/unificado se dá nas duas áreas que têm maior média total de alunos por disciplina,

maior número médio de alunos por turma e, proporcionalmente à quantidade de alunos, menor número médio de turmas, que são as áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito e a de Ciências, Matemática e Computação. Não podemos afirmar se o Programa Integrado/Unificado é causa ou consequência de maior número médio de alunos por turmas, mas fica evidente que, no aspecto quantitativo, essas disciplinas com Programa Unificado/Integrado fazem uso mais eficiente de recursos humanos e espaços físicos. Na tabela a seguir, consta o número de Programas Unificados/Integrados por área de conhecimento.

Tabela 6 — Existência de Programa Integrado/Unificado por Área de Conhecimento

Área de Conhecimento	Existência de Programa Integrado/Unificado
Ciências Sociais, Negócios e Direito	4
Ciências, Matemática e Computação	9
Educação	0
Humanidades e Artes	1
Saúde e Bem-Estar Social	0
Total	15

Fonte: SIGRA, extração: 13/06/2019 e consulta a unidades acadêmicas relevantes (elaboração própria).

A tabela a seguir evidencia que as disciplinas básicas se concentram na área de Ciências, Matemática e Computação, que também é a área com maior número de disciplinas com programas Unificado, seguida pelas áreas: Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; e Humanidades e Artes. A área Saúde e Bem-Estar Social abriga a disciplina “Prática Desportiva”, que, embora tenha uma média de 384 alunos matriculados e média de 24 turmas, não há reserva de vagas para nenhum curso, o que indica que ela não é disciplina obrigatória. O mesmo ocorre com a disciplina Introdução à Atividade Empresarial, que também não há reserva de vagas para nenhum curso. Embora tais disciplinas não sejam obrigatórias, elas têm um grande número de matrícula todos os semestres.

Tabela 7 — Quantidade de cursos para os quais as disciplinas são obrigatórias por área de conhecimento

Área de Conhecimento	Total de Cursos em que a Disciplina é obrigatória
Ciências, Matemática e Computação	250
Ciências Sociais, Negócios e Direito	108
Educação	76
Humanidades e Artes	41
Saúde e Bem-Estar Social	0

Fonte: SIGRA, extração: 13/06/2019 (elaboração própria).

Salienta-se que nesse cálculo a quantidade de curso que aparece não representa a quantidade de cursos da UnB, visto que no mesmo curso são ofertadas várias disciplinas da mesma área de conhecimento.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação da Universidade de Brasília foi um marco na renovação do modelo de organização estrutural das universidades. A reforma do Ensino Superior de 1968 pretendeu, entre vários objetivos, integrar as áreas do conhecimento; dar sentido mais orgânico às universidades que foram formadas a partir de aglomerações de faculdades isoladas; usar de forma mais eficiente os recursos disponíveis; e prover os alunos com formação básica. Estes padrões estão presentes na UnB desde a fundação dela.

Percebe-se que da concepção original da UnB - de Universidade integrada, interdisciplinar, com formação básica etc. - muito se perdeu, quer seja pela necessidade de adequação à realidade imposta, quer seja pela falta de corpo institucional capaz de manter tais ideias em ambiente de múltiplas visões.

O Reuni contribuiu para aumentar a fenda entre o projeto original da UnB e o modelo atual. Para expandir, a Universidade abriu mão de integração física. A construção de prédios próprios para os Institutos e Faculdades acarretou em maior retração das unidades, o que enfraqueceu as possibilidades de trocas e convivência com outras áreas do conhecimento. A rivalidade de recursos e espaço é uma constatação do enfraquecimento da Universidade

Integrada, que a criação de centros (como o Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares) — CEAM) não foram capazes de resolver.

O Projeto de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira sofreu seu primeiro desvirtuamento com a Ditadura Militar, depois não conseguiu mais voltar para seu eixo original. A Resolução do Consuni nº 027/1987 pôs fim no ciclo básico, conseqüentemente distanciou-se mais ainda do sonho de formar ícones da ciência, artes e humanidades e se acomodou com a ideia de formar profissionais para o mercado de trabalho. Embora a base obrigatória de dois anos nas disciplinas introdutórias, comuns a todos os cursos, tenha acabado, alguns cursos continuaram ofertando disciplinas introdutórias para outras unidades. A impossibilidade de duplicação de recursos para o mesmo fim continuou a vigorar e impediu que a mesma disciplina fosse ofertada em mais de uma unidade acadêmica. Dessa forma, as disciplinas que faziam parte do ciclo básico continuaram sendo ofertadas; no primeiro momento pela impossibilidade de imediata mudança nos currículos dos cursos, e em segundo momento pela necessidade de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos Superiores. Essas diretrizes foram editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece os conteúdos curriculares dos cursos, de forma mais incisiva para uns e mais branda para outros cursos.

Desse modo, temos hoje na UnB disciplinas obrigatórias para cursos sendo ofertadas por Departamentos de múltiplos Institutos ou Faculdades. Essas disciplinas geralmente têm um número expressivo de demanda, o que força o Departamento a abrir várias turmas e em alguns casos a formar turmas grandes, com mais de 65 alunos, algumas com reserva de vagas para cursos específicos. Para essas disciplinas, alguns Departamentos/Institutos adotam programas unificados/integrados. São disciplinas com essas características, não sendo necessária a simultaneidade de todos os atributos, que definimos como disciplinas de serviço.

Como ficou demonstrado nas tabelas anteriores, a área do conhecimento com maior concentração de disciplinas de serviço é Ciências, Matemática e Computação, com 250 ocorrências nos cursos dessa área do conhecimento. Embora a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito tenha maior concentração de alunos (com média de 615 alunos por disciplina por semestre), essa mesma área de conhecimento tem o segundo menor número médio de turmas. Ela fica atrás apenas da área Humanidades e Artes (cuja média de alunos é 373 por disciplina), que tem disciplinas obrigatórias para apenas 41 cursos.

Considerando a quantidade de vagas em disciplinas de serviço que são ofertadas a diferentes unidades acadêmicas, e ainda que alguns cursos têm em sua grade curricular obrigatória cerca de 38,5% de créditos cursados em outras unidades — de acordo com um

levantamento feito no site do matrícula web sobre o fluxo do curso — fica evidente a necessidade de a Universidade rever sua matriz interna orçamentária e considerar o número de aulas/horas ofertados para outras unidades acadêmicas, e não apenas o número de alunos da própria unidade.

Como exemplo temos a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que — para fazer os repasses provenientes da Lei Orçamentária Anual, referente ao Orçamento de Outros Custeios e Capital (Matriz OCC) para as Unidades da Administração Setorial (UAS) — calcula o aluno equivalente de graduação considerando a oferta efetiva de disciplinas e hora-aula ministrada nessas disciplinas pelas UAS e pelos alunos matriculados na disciplina, ou seja, não se restringe aos alunos da unidade acadêmica.

Pensamos que uma distribuição de recursos nesses moldes seria mais adequada, pois além fornecer melhores condições a essas unidades que abrigam as grandes disciplinas introdutórias (disciplinas de serviço) evidenciaria a importância de alguns Departamentos/Institutos que, embora formem poucos alunos, por terem historicamente altos índices de reprovação e retenção, contribuem para a formação de alunos de outros cursos. Para pesquisas futuras, sugerimos a apresentação de um modelo de matriz orçamentária interna que leve em consideração o número de horas-aula ofertadas pelas unidades acadêmicas, que por ora extrapola os objetivos desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jaime G. de. **Universidade de Brasília: ideia, diáspora e individuação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017. 358 f.
- BERTOLLETI, V. A. Anísio Teixeira e o Projeto de Universidade Brasileira: UDF e UnB. *In: X SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. História, Sociedade e Educação*. 31 jul. a 3 ago. 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos**. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5 551. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.39.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.
- BOMENY, H. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, número especial Sociedade e Estado 30 anos – 1986-2016, p. 1.003-28, dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922016000501003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.540-1968?OpenDocument. Acesso em: 25 jan. 2019.
- CALDERON, A; MATHIES C. Institutional Research in the Future: challenges within higher education and the need for excellence in professional practice. *New Directions For Institutional. Research*. DOI: DOI: 10.1002/ir. n. 157, p. 77-90. Spring 2013. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ir.20040>. Acesso em: 10 de jan. 2019.
- CARBICCI, P. R. Evolução do acesso de Jovens à Educação Superior no Brasil. IPEA, Brasília, DF. 33 p. abr. 2014. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3021/1/TD_1950.pdf. Acesso em: 22 de mar. 2019.
- COSTA, A. J. B. Orçamento Público na UnB. Apostila da Coordenadoria de Capacitação /PROCAP – Curso online. Brasília, DF, 2019.
- CORDEIRO, A. M. et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11.pdf>. Acessado em: set. 2019
- CUNHA. L. A. A Universidade Brasileira: entre o teylorismo e a anarquia. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1998. **Revista Brasileira de Educação**. n. 10, p. 90-96. Jan. fev. mar. abr. de 1999.

DUTRA, R. C. D. **Eficiência no uso de recursos escassos**: o caso do Projeto de Ensino de Introdução à Economia no departamento de Economia da UnB. Brasília, DF: [s.n.]: 2006. Prêmio Destaque em Iniciação Científica da UnB – Humanidades.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17-36, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Resolução n. 3, de 9 de janeiro de 2018**. Mato Grosso: [s.n.], 2018.

GOLDMBERG, J. Ensino básico de Física na universidade. Sessão V. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE O ENSINO DA FÍSICA, 1970, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, BA, 1970. p. 201-3. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/v1/arquivos_diversos/SNEF/I/I-SNEF-Boletim.pdf. Acesso em: 20 de jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Áreas de Formação e Treinamento Manual de Classificação. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/legislacao/2017/tabela_de_classificacao_dos_cursos_versao2000texto.pdf. Acesso em jun. 2019.

LE GOFF, Jacques. **Os intelectuais na Idade Média**. 5. ed. Trad.: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. 252 p.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educar Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

MAZZONI, José Rafael. A Reforma Universitária e o Ciclo Básico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu, MG. **Documento**. Rio de Janeiro: Anped, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>. Acesso em: 3 ago. 2019.

MELLO, Bernardo A. Aumento na quantidade de alunos em disciplinas básicas: como obter vantagens dessa realidade universitária. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 3.503-1, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n3/01024744-rbef-37-3-3503.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

RIBEIRO, Darcy (org.). **Universidade de Brasília**: pronunciamento de educadores e cientistas e Lei n. 3.998 de 15 de dezembro de 1961. Brasília, DF: UnB, 2011. 160 p.

SALMERON, Roberto A. **Universidade interrompida**: Brasília 1964-1965. 2. ed. Brasília: UnB, 2007. 488 p.

UNESCO. **Global education digest 2009**: comparing education statistics across the world. Montreal, Quebec, Canadá: UNESCO Institute for Statistics, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183249_eng. Acesso em: 1º mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário estatístico 2007** (2002-2006). Brasília: Editora da UnB, 2006.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário estatístico 2011** (2006-2010). Brasília: Editora da UnB, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, v. 48, n. 3, p. 104-132, 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto político pedagógico institucional**. Brasília: UnB, 2018. 44 p. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

VERAS, D. B. O ensino superior brasileiro nos anos de ditadura: a reforma universitária e a revista de cultura da UFPE (1964-1968). **Revista Principia**, João Pessoa, PB, n. 25. p. 94-106, dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/issue/view/1>. Acesso em: 2 mar. 2019.

3. SEGUNDO ARTIGO - PROGRAMAS UNIFICADOS: INSTRUMENTO DE GESTÃO PARA DISCIPLINAS DE SERVIÇO

Resumo: Como herança do ciclo básico, as Universidade Públicas têm atualmente em sua grade curricular disciplinas introdutórias de alta demanda ofertadas para cursos de diferentes departamentos. Na Universidade de Brasília (UnB), alguns Departamentos/Institutos usam programas unificados para gerir essas disciplinas, conhecidas como disciplinas de serviço. A unificação na UnB consiste em compartilhamento de programa de cursos, monitoria, plataforma moodle, provas e professores unificados (nem sempre todos os itens são presentes). A unificação gera uma gestão mais eficiente de recurso, permite homogeneidade e gera mais transparência aos alunos. Este artigo almeja mostrar como é o processo de unificação de disciplinas na UnB e por que outras unidades que gerem disciplinas de serviço de alta demanda não adotam um programa unificado.

Palavras-chave: Programas unificados. Programa integrados. Disciplina de serviço. Ciclo básico.

Abstract: As an inheritance of the basic cycle, Public Universities currently have high demand introductory subjects offered in courses from different departments. At the University of Brasília (UnB), some Departments / Institutes use unified programs to manage these disciplines, known as service disciplines. Unification at UnB consists of sharing the course program, monitoring, moodle platform, tests and unified teachers (not all items are always present). Unification generates more efficient resource management, allows homogeneity and generates more transparency for students. This article aims to show how the process of unifying disciplines at UnB is and why other units that manage high-demand service disciplines do not adopt a unified program.

Keywords: Unified programs. Integrated programs. Discipline of servisse. Basic cycle.

3.1 Introdução

Atualmente as universidades concentram grande quantidade de alunos nas disciplinas básicas. Dessa forma, as unidades acadêmicas que ofertam essas disciplinas precisam encontrar soluções para lidar com grande quantidade de turmas, pois nem sempre há recursos suficientes para atender à demanda posta. Na universidade de Brasília (UnB), essa concentração de alunos nas disciplinas introdutórias é consequência da própria estruturação da Universidade, que desde o início adotou o Sistema de Ciclos. Acerca deste, no primeiro ciclo (ou sistema básico), o estudante de graduação tinha acesso aos conteúdos básicos e propedêuticos de ciências, humanidades (artes, filosofia e letras) e tecnologia; depois continuava nos Institutos e saía com formação de bacharel, ele ainda poderiam ingressar na pós-graduação ou seguir para as Faculdades e graduar-se em cursos profissionalizantes (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 1962).

A reforma do Ensino Superior de 1968 implementou o Ciclo Básico. Nesse contexto, a UnB não pode se furtar à normativa. Os cursos foram divididos em Ciclo Básico e Ciclo Profissional ligados a duas grandes áreas do conhecimento: Humanidades e Ciências. A escolha do curso passou a ser feita no momento de inscrição no vestibular e as disciplinas do ciclo básico estavam ligadas a essas duas áreas do conhecimento. Em 1987, após a redemocratização do País, a Resolução n. 027/1987 do Conselho Universitário (Consuni) pôs fim à distinção formal entre as grandes áreas (Ciências e Humanidades) e decretou o fim do Ciclo Básico, desse modo todos os cursos da UnB passaram a ser estruturados em dois módulos, o integrante e o livre.

Atualmente a Universidade adota um sistema semisseriado em substituição ao sistema de ciclo inicial. Preservou-se o sistema de créditos, em que é possível ao aluno escolher 30% das disciplinas (modulo livre) que compõem o seu curso. Os 70% do curso composto de disciplinas obrigatórias (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Para solucionar o problema da alta demanda da disciplina Introdução à Economia (INTECO), o Departamento de Economia, em 1994, adotou uma nova sistemática de ensino (NSI) para esta disciplina introdutória, que também é a maior disciplina da Universidade. O NSI, que vigora até hoje, consiste em um sistema integrado de turmas em que todos os professores da disciplina seguem um plano de curso, bibliografia e monitoria compartilhados, as provas são realizadas no mesmo dia e corrigidas por uma equipe (DULTRA, 2004).

Após a implantação do Reuni, os números de estudantes das disciplinas básicas aumentaram ainda mais. Nesse contexto, o Instituto de Física começou com um processo de unificação de disciplinas, com características muito semelhantes ao NSI do Departamento de Economia.

Atualmente outros Departamentos/Institutos adotam programas unificados (também denominado em alguns departamentos de programa integrado) que consistem em compartilhar recursos e seguir uniformização de conteúdo, cronograma e prova na disciplina.

A Unificação de turmas permite que a unidade acadêmica possa ofertar as disciplinas de forma mais eficiente, mais transparente e isonômica com os alunos, bem como nivelar a disciplina ofertada para diversas turmas de cursos diferentes. Entretanto a unificação/integração enfrenta algumas barreiras: o crescimento das turmas; a padronização da disciplina (nem sempre bem vista por algumas áreas do conhecimento); e a suposta perda da autonomia do Professor.

A unificação/integração que teve início em 1997, pelo que se tem registro, atualmente duas das três maiores disciplinas da universidade adotam um sistema unificado. Adotam esse sistema outras 13 disciplinas de serviço, mas essa prática não é institucionalizada na Universidade, não existe um modelo para unificação que aparece em diferentes níveis e formatos nas unidades e poucos estudos são realizados sobre esse assunto.

Considerando que programas unificados de disciplinas fazem uso mais eficientes dos recursos materiais e humanos e pode ser implementado nas disciplinas de alta demanda, como uma alternativa para melhorar a gestão dessas disciplinas, este trabalho tem como objetivo analisar as experiências pedagógicas e metodológicas que são adotadas por alguns departamentos/institutos que adotam programas unificados/integrados nas disciplinas introdutórias, além disso, almeja-se investigar por que outros departamentos com disciplinas de serviço não adotam programa unificado/integrado. A justificativa do trabalho dá-se em razão desse assunto ser pouco estudado, embora outras grandes universidades também lidem com a questão das disciplinas de alta demanda.

A coleta de dados foi feita por meio da aplicação de um questionário assistido aplicado às 44 maiores disciplinas da Universidade de Brasília, *locus* do estudo. Desse total, 37 questionários foram respondidos, neles estão todos os relativos às disciplinas unificadas, conforme consulta prévia aos Departamentos. A seguir se apresenta a revisão de literatura, seguida de metodologia, resultados e discussões, e considerações finais.

3.2 Referencial Teórico

3.2.1 Ensino Superior e suas Novas Tendências

No ensino superior, garantir a formação básica para os todos os estudantes é uma constante desde as primeiras universidades na Idade Média do século XII. Naquela época, já existiam ciclos de conteúdos elementares, cujo aprendizado julgava-se necessário para todos os alunos, independentemente da área de formação que se seguisse posteriormente, era *trivium* e *quadrivium* (LE GOFF, 2012; VERGER, 2001).

No Brasil, a formação básica nos cursos de ensino superior sempre foi uma constante. A importância dessa parte da formação é patente também na visão dos alunos, conforme se pode concluir com a pesquisa de Pereira *et al.* (2014) que investigou o currículo dos cursos na opinião dos discentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), considerada em 2013 pelo *Quacquarelli Symonds* (QS, 2013) a segunda melhor Universidade da América Latina. O autor concluiu que os alunos desta universidade priorizam uma formação com ênfase nos conhecimentos básicos, seguida de uma formação geral sem ênfase exclusiva na formação profissional (PEREIRA *et al.*, 2014).

Uma sólida formação básica também é o que se depreende das Diretrizes Curriculares Nacionais, mesmo em cursos de engenharias, que espera de seus egressos a formação de uma “visão holística e humanista, crítica, reflexiva, criativa, cooperativa e ética[...]” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019).

Entretanto, a formação básica acarreta para as Universidades acúmulo de alunos nas disciplinas introdutórias que as compõem. Na Universidade de Brasília, o modelo de organização curricular tornou-se um desafio para as unidades acadêmicas que ofertam as disciplinas básicas, conhecidas como disciplinas de serviço. A gestão dessas grandes disciplinas tem ensejado iniciativas de alguns Departamentos/Institutos no intuito de atender à demanda de forma mais eficiente e também de nivelar os cursos ofertados, garantindo que as várias turmas de diferentes cursos possam adquirir formação satisfatória ao que se propõe a disciplina.

Nesse sentido, há na UnB Departamentos que unificam/integram todas as turmas da mesma disciplina. Nesta Universidade, do que se tem registro, o processo de Integração/Unificação de disciplinas começou no Departamento de Economia com a disciplina

Introdução à Economia (INTECO), de acordo com a pesquisa de Dutra (2006). Antes da implantação da Integração, o Departamento tinha como desafio atender a um número excessivo de turmas da disciplina INTECO com número reduzido de professores, a solução era destinar à disciplina professores substitutos. Menos experientes, por vezes essa opção produzia reflexos negativos entre os discentes.

Outro aspecto problemático era a falta de uniformidade na disciplina. Com o grande número de professores e a falta de institucionalização de um programa, embora o Departamento exigisse a adoção de um programa básico comum, as abordagens metodológicas eram diversas, além de um sistema de avaliação, correção e bibliografias também diversos. Os problemas de espaço físico era outra constante. Com turmas pequenas, a demanda de salas de aulas era grande. Esse conjunto de problemas acarretava acúmulo de demanda nem sempre atendida.

Foi nesse contexto que o Departamento de Economia, em 1997, buscou meios para solucionar os problemas dessa disciplina de serviço INTECO, que contabilizava cerca de 50% das vagas ofertadas pelo Departamento, por meio de um projeto denominado Nova Sistemática de Ensino de Introdução à Economia (NSIE), apresentado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha como objetivos:

- 1) Modernizar o sistema de ensino de Introdução à Economia, tornando mais eficiente no que diz respeito ao rendimento acadêmico;
- 2) Fazer melhor gestão dos recursos do Departamento de Economia, gerando mais eficiência de recursos sobretudo dos professores do quadro efetivo; e
- 3) Constituir uma equipe de monitoria bem treinada e eficaz que pudesse unificar as metodologias e o programa de ensino.

Como resultado da implantação do NSIE, Dutra (2006) expõe que o tamanho das turmas foi ampliado e elas passaram a comportar entre 100 e 120 alunos. As turmas maiores possibilitaram que mais alunos pudessem cursar a disciplina, já que as vagas foram ampliadas. No primeiro semestre de 1994 (antes da implantação do sistema integrado), eram ofertadas 578 vagas. Com a ampliação no primeiro semestre de 2006, o Departamento passou a ofertar 1.029 vagas. Também houve um crescimento no desempenho das turmas e a diminuição na taxa de evasão, fatores que o autor da pesquisa atribui a melhores horários de aulas nas turmas ofertadas e melhoria da didática com o sistema integrado, que passou a contar com professores do quadro à frente das turmas. Dessa forma, houve um ganho de escala para o Departamento, que passou

a atender mais alunos com menos professores e menos espaço físico, e ainda com a diversificação da oferta da disciplina (DUTRA, 2006).

O Instituto de Física (IF) também unificou as disciplinas Física 1 e Física 2. Mello (2015) descreve que a unificação no IF teve início em 2010 a partir de iniciativas de dois Professores que começaram a compartilhar, em suas turmas, a plataforma *moodle* e a unificar as provas. Mais professores foram aderindo à unificação, de forma que em 2013 todas as turmas estavam participando.

No início, as avaliações eram subjetivas com correção coletiva, aos poucos foram introduzidas questões objetivas até que ela se tornou completamente objetiva. Os alunos recebem, além da prova, um cartão resposta que, para a correção, é escaneado e corrigido por um programa de computador. Após a correção, o aluno recebe a imagem do cartão resposta, junto com um boletim de desempenho que mostra as respostas e a pontuação do aluno em cada questão, podendo dessa forma identificar todos os erros e acertos, eliminando os ruídos do processo de correção das provas subjetivas.

As disciplinas Física 1 e Física 2 têm o mesmo modelo de Unificação, quanto ao funcionamento das disciplinas. Mello (2015) afirma que elas contam com o ambiente *moodle* de aprendizagem, no qual todos os alunos devem se inscrever no início do semestre para participar do fórum de dúvidas e têm acesso às listas de exercício, dos testes *moodles* e da prova. No início do semestre, os alunos de todas as turmas recebem um plano de ensino único para cada disciplina e têm acesso a um documento com Resposta às Perguntas Frequentes (F.A.Q).

Até 2015, data da publicação do único artigo até o momento que versa exclusivamente sobre a dinâmica de organização da unificação das disciplinas em questão (MELLO, 2015), as menções eram compostas em 90% pela média de três provas parciais, aplicadas ao longo do semestre, com a possibilidade de fazer uma quarta avaliação para repor uma possível falta ou substituir a menor nota, para quem não tivesse faltado a nenhuma prova. Os 10% restantes da nota são provenientes dos testes *moodles*. As provas apresentam três tipos de questões:

- 1) Verdadeiro e falso;
- 2) Questões de múltiplas escolha; e
- 3) Questões numéricas.

As disciplinas contam ainda com o auxílio de monitorias.

Um dos grandes questionamentos entre os professores sobre a unificação é o tamanho das turmas e a forma de avaliação. Sobre o tamanho das turmas, há uma crença de que turmas grandes tenham um desempenho pior do que turmas pequenas. Entretanto, conforme Hornsby, Osman e Matos-Ala (2013), apenas o tamanho da turma não pode ser o diferencial para mensurar o desempenho do aluno. O que vai definir a importância do tamanho da turma é o objetivo da educação. A turma pode ser definida como grande a depender da disciplina ou das peculiaridades pedagógicas dos diferentes ambientes de aprendizagem. Nas Artes Plásticas, mais de 15 alunos em uma turma a caracteriza como grande, enquanto na disciplina introdutória de Biologia, uma turma grande seria uma composição com mais de 100 alunos (HORNSBY; OSMAN; MATOS-ALA, 2013).

Pesquisas como a de Mello (2015) mostram que há correlação direta entre notas de ingressos nos exames de seleção para Universidade e desempenho na disciplina, ou seja, os alunos provenientes de cursos mais concorridos, cujas notas de corte são maiores, em geral, têm um desempenho melhor que os alunos provenientes de cursos com notas de corte mais baixas. O autor conclui que baixo rendimento dos alunos na disciplina Física 1 e Física 2 está associado à deficiência na Educação Básica. E conclui que a implementação de um programa unificado de turmas “[...] permite implementar ou melhorar provas, testes online, listas de exercícios, fóruns, canais de comunicação, matrizes de habilidades e competências e análises estatísticas do comportamento acadêmico dos alunos” (MELLO, 2015, p. 8).

A democratização do ensino também tem ensejado o crescimento das salas de aulas. A demanda crescente por esse nível de ensino em um mundo globalizado determina a mudança na demografia e no tamanho das salas de aulas nas universidades, fenômeno que vem ocorrendo desde o final do século XX e é definido por Scott (1995) como massificação do ensino superior.

Esse inevitável aumento do tamanho das salas de aulas também contribui para uma mudança de paradigma em relação à aprendizagem do aluno. Metodologias educacionais que valorizem mais o papel do estudante na construção do conhecimento e de seus pares, colocando-o como responsável por sua aprendizagem, em detrimento do modelo tradicional de ensino com foco no professor, tem crescido no ensino superior.

Na Universidade de Brasília, o *Personalized System of Instruction* (PSI) — traduzido como Sistema Personalizado de Ensino — é exemplo de alternativa ao modelo tradicional de ensino. O PSI foi criado em 1964 pelo Professores Fred Keller, Carolina Martuscelli Bori, John Gilmour Sherman e Rodolpho Azzi. O método de ensino consistia na possibilidade de uso de diversos recursos educacionais, tradicionais ou não, para compor um curso no formato PSI, no

qual o papel do professor se diferencia do seu papel no ensino tradicional, ele deixa de ser um transmissor de conhecimento e passa a ser um gerenciador, acompanhando, aprimorando e treinando os alunos (TODOROV; MOREIRA; MARTONE, 2009).

Há outras possibilidades que comprovadamente melhoram o desempenho dos alunos. Oliveira *et al.* (2018) relata a experiência feita no curso de Medicina do *campus* de Pinheiros-MA, que implementou a metodologia ativa denominada *Team-Based Learning* (TBL). Essa metodologia foi criada por Larry Michael no final dos anos 70 com o objetivo de melhorar a aprendizagem e incentivar a colaboração usando a estratégia de gerenciamento de equipes de aprendizagem e ainda aplicar a avaliação entre os pares.

Tal estratégia educacional mostra-se adequada para aplicação em uma realidade de turmas grandes e poucos docentes, visto que os discentes podem ser divididos em grupos nos quais se sentem responsáveis pela própria aprendizagem, bem como a dos colegas. A utilização desse modelo didático garante a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, o que é uma recomendação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina de 2014.

Lemos e Perl (2015) relatam uma experiência de sala de aula invertida em uma turma composta por 67 alunos da disciplina Comunicação e Tecnologia na Universidade Federal da Bahia. A implantação desse modelo de aula deveu-se, sobretudo, à falta de interesse que os alunos demonstravam nas aulas, evidenciando os limites de uma aula expositiva, com pouca leitura prévia, pouca participação e pouco rendimento nas aulas. Com a aplicação da metodologia de inversão de sala, os alunos, divididos em grupos de 5 participantes, passaram a fazer uso dos momentos presenciais para debaterem os assuntos previamente estudados e montar um blog com o uso de tecnologias da informação, cuja utilização voltou a ser permitida em sala. Como resultado, a experiência mostrou que houve certo estranhamento dos alunos em relação à falta de direcionamento do professor quanto às leituras obrigatórias. Foi explicado que o modelo envolve proatividade do aluno, bem como serenidade e responsabilidade com seu próprio aprendizado.

Segundo Lemos e Perl (2015), essa reclamação dos alunos pode ser sanada com a adoção de um livro texto. Outra questão levantada por parte dos alunos foi a falta de espaço para expor suas opiniões, questão que foi dirimida com a formação de grupos, esses podiam debater as questões propostas e depois apresentar para o restante da sala. Alguns grupos se destacaram na montagem do blog, que foi sugerido e avaliado, com posts completos, fazendo referência ao assunto discutido, uso de imagens vídeos e reflexões.

Ainda de acordo com os autores, a avaliação é motivo de maior preocupação entre os estudantes, para as próximas experiências será pensado avaliação individual em complementação à nota do blog, que é em grupo. Mas em geral, eles consideraram a experiência positiva, evidenciaram a necessidade de dinamizar a relação de ensino e aprendizagem na sala de aula e almejavam adaptação do conhecimento com as novas dinâmicas e ferramentas da contemporaneidade.

Quanto às avaliações, é uma tarefa difícil elaborar teste que forneça informações precisas sobre o aprendizado dos alunos. As boas avaliações são capazes de fornecer informações acertadas sobre o grau de aprendizado de quem está sendo avaliado. Portanto, a elaboração de avaliação que reflita o aprendizado do aluno segue critérios como: a vinculação do conhecimento e habilidade avaliada ao objetivo educacional, ou seja, a validade da avaliação se vincula aos objetivos para os quais a avaliação é usada; os itens da avaliação devem abranger todo o conteúdo que se pretende avaliar; a avaliação deve ser clara para o aluno (DIETEL; HERMAN; KNUTH, 1991).

Para Garcia (2009), diferentes métodos de avaliação podem ser usados, em diferentes momentos, de acordo com a finalidade investigativa do professor. Não existe “a melhor forma de avaliar”, isso vai depender do tipo de aprendizagem que se quer adotar.

No rol das questões sobre avaliações, temos a discussão sobre questões subjetivas e objetivas. Nesse sentido, o trabalho de Pinho (1995) investigou a correlação existente entre avaliações feitas por meio de teste objetivo e de provas analítico-expositivas. A pesquisa usou os dados da FUVEST que, em 1994, realizou o exame de vestibular em duas fases. Na primeira fase, os candidatos foram selecionados por prova objetiva com 72 questões, das quais 12 eram sobre Língua Portuguesa e as 60 restantes divididas em grupos de 10 para Biologia, Matemática, Física, Química, História e Geografia. Os 134.786 inscritos realizaram essa etapa da seleção, passaram para a segunda fase 38.452 inscritos para concorrerem a 8.371 vagas.

A segunda fase consistiu na aplicação de uma prova subjetiva com questões das mesmas disciplinas da primeira fase. Para comparação entre os dois resultados, foi considerado:

- 1) o índice efetivo de acerto na totalidade dos testes da primeira fase com a média ponderada do grupo no conjunto das provas da segunda fase, em cada uma das carreiras, levando-se em conta ainda o nível da prova, considerando a prova de Língua Estrangeira e a Redação, mas excluindo as provas de Habilidades Específicas aplicada para algumas carreiras;

2) o índice efetivo de acertos nos subconjuntos de testes em cada disciplina com a média do grupo na prova dissertativa correspondente, em certo número de curso. Mais detalhes sobre a metodologia dessa pesquisa poderão ser acessados no próprio artigo. Dentre outras considerações que obtiveram nos resultados, chegou-se à conclusão de que é notável a correlação entre os resultados nas provas analítico-expositivas e os resultados nos testes de múltipla escolha realizados há cerca de um mês. Os candidatos que passaram para a segunda fase com nota considerada baixa (6 ou menos pontos acima da nota mínima exigida para a segunda etapa) tiveram escassas probabilidades de conseguir uma vaga no final do processo.

Dentre os motivos pelos quais alguns docentes não veem com bons olhos a unificação de turmas, está a alegação de perda de autonomia do docente, mas às vezes esse conceito parece um tanto quanto difuso e acaba sendo usado como sinônimo de liberdade no sentido de conduzir os afazeres profissionais livre de certas regras e normas. Portanto vale uma breve exposição sobre o conceito de autonomia.

Na literatura acadêmica, autonomia aparece ora ligada à ideia de participação social, ora vinculada à ideia de ampliação de participação política no tocante à descentralização e desconcentração de poder. A primeira ideia está diretamente relacionada à própria construção de democracia desde Rousseau e entende autonomia como liberdade, em outras palavras, explicita a ideia de como é possível que uma sociedade seja capaz de dar leis a si própria, eliminando a distinção entre governantes e governados, princípios sobre o qual se fundam todo o pensamento político moderno (BOBBIO, 2000).

Das transformações históricas, econômicas e sociais, emergiu uma sociedade organizada em grupos, associações, sindicatos, interesses partidários de uma sociedade burocratizada, e ideia de indivíduo deu lugar aos grupos, que passaram a exercer e protagonizar a cena política, com certa autonomia diante do governo (MARTINS, 2002), mas esses grupos, relativamente autônomos, composto de indivíduos, não distingue os limites entre o interesses dos grupos e os seus interesses individuais, pois “os indivíduos procuram alcançar o maior bem-estar possível” (ANDRADE, 2005, p. 26).

No âmbito social e político, o tema autonomia virou bandeira de luta dos movimentos operários durante as primeiras décadas do século XX, e com esse sentido tinha emergido na Comuna de Paris, em 1871. “Os rumos tomados pelo movimento internacional de trabalhadores ao longo da primeira metade do século XX promoveram a consolidação do conceito de autonomia no pensamento social, e, por conseguinte, na educação” (MARTINS, 2002, p. 10).

A noção de indivíduo e autonomia foi projetada pelos movimentos de aspiração anarquista, que se contrapunha aos Estados democráticos burgueses e ao Estado totalitário na figura da União das Republicas Socialistas Soviética, ambos tidos como hierárquicos, autoritários e promotores das injustiças econômicas e sociais. Esses movimentos de tendências anarquistas defendiam a ideia de autogestão de escolas e fábricas (MARTINS, 2002).

Para Domingo (2019), a concepção Iluminista de autonomia é vista como individualista e racionalista, um conceito que mira a si mesmo na hora de atuar, o que se contrapõe à tarefa educativa, que é por definição uma tarefa que se nutre do relacionamento com o outro. Autonomia docente na definição do autor se apresenta como qualidade da prática educativa, o que ultrapassa o sentido profissional, isto é, a consciência sobre a docência, sobre o fazer e o ser professor, mais ainda sobre o sentido do ensino e da educação no meio social (DOMINGO, 2019).

3.3 Metodologia

O lócus da pesquisa foi a Universidade de Brasília, mais especificamente os seguintes Institutos, Faculdades e Departamentos correspondentes, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 — Institutos, Faculdades e Departamentos correspondentes

Faculdade/Instituto	Departamento
Faculdade de Direito	
Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Política Públicas	Departamento de Administração
	Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
	Departamento de Economia
Faculdade de Educação	Departamento de Métodos e Técnicas
	Departamento de Planejamento e Administração
	Departamento de Teoria e Fundamentos
Faculdade de Educação Física	
Faculdade de Tecnologia	
Instituto de Artes	Departamento de Música
Instituto de Ciência Política	
Instituto de Ciências Biológicas	Departamento de Biologia Celular
	Departamento de Ecologia
Instituto de Ciências Exatas	Departamento de Estatística
	Departamento de Matemática.
	Departamento de Ciência da Computação
Instituto de Ciências Humanas	Departamento de Filosofia
	Departamento de História
Instituto de Ciências Sociais	Departamento de Antropologia
	Departamento de Sociologia
Instituto de Física	
Instituto de Geociências	
Instituto de Letras	Departamento de Linguística, Português, Línguas Clás.
	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
	Departamento de Teoria Literária e Literatura
Instituto de Psicologia	Departamento de Processos Psicológicos Básicos
	Departamento de Psic. Escolar e do Desenvolvimento
Instituto de Química	

Fonte: Elaboração própria

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado questionário nos Departamentos acima descritos, para 42 (quarenta e duas) disciplinas de serviço, com mais de 250 (duzentos e cinquenta) alunos matriculados de acordo com a média de três semestres (2018/1; 2018/2; 2019/1), conforme mapeamento realizado em trabalho anterior.

O questionário era composto de 17 (dezessete itens), alguns itens se desdobravam em questões abertas do tipo: justifique sua resposta, descreva ou coisas do gênero. As 17 (dezessete questões) foram assim divididas: três deveriam ser respondidas por todos os respondentes (questão 1, 2 e 14); as questões 3 a 13 eram específicas para os respondentes que considerassem

a disciplina unificada; e as questões 15 a 17 eram específicas para os respondentes que não considerassem que a disciplina tinha programa unificado.

A fim de validar o questionário, foi realizado pré-teste com duas disciplinas e, após pequenos ajustes, o questionário foi aplicado às demais disciplinas.

Para aplicação do questionário, optou-se pela coleta assistida nos casos em que foi possível o encontro presencial com os respondentes. Do total de 44 (quarenta e quatro) questionários, 25 (vinte e cinco) foram respondidos presencialmente, 12 (doze) foram respondidos sem a presença do pesquisador e em sete não foi possível a obtenção de resposta, mesmo após reiterados contatos via e-mail ou presencial com os Departamentos. Dos 37 (trinta e sete) respondentes, vinte e três (23) eram coordenadores dos cursos de graduação, licenciaturas ou bacharelados, e 14 (quatorze) eram professores das respectivas disciplinas pesquisadas.

Embora não tenha sido possível ter um retorno de 100% de respondentes, pela consulta feita às unidades acadêmicas, podemos afirmar que as disciplinas de serviço que não responderam ao questionário não adotam programas Integrados/Unificados. Desse modo, a pesquisa conseguiu investigar 100% das disciplinas de serviço que adotam algum tipo de integração/unificação, conforme veremos no quadro 2.

3.4 Resultado e Discussões

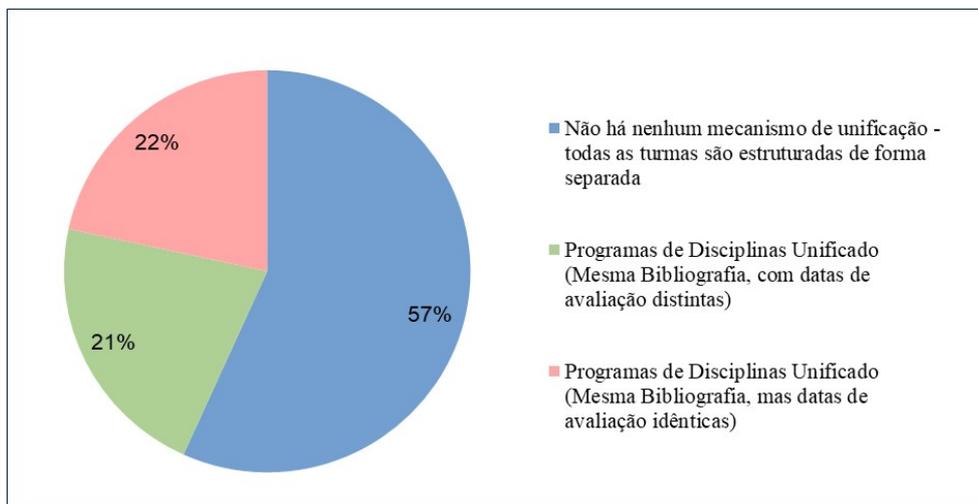
Os resultados e discussões serão divididos em três partes: uma análise geral de todas as disciplinas que depois é procedida de dois blocos: um para analisar as disciplinas de serviço que não adotam Programa Integrado/Unificado e outro para abordar as disciplinas de serviço com plano unificados/integrados.

3.4.1 Análise geral

A primeira pergunta, comum a todas as disciplinas, questionava se a disciplina de serviço adotava algum tipo de unificação. Do total de 37 (trinta e sete) respondentes: 15 (quinze) marcaram sim, afirmando que a disciplina adota algum mecanismo de unificação; e 22 (vinte e dois) consideraram que a disciplina em questão não tinha nenhum mecanismo de unificação.

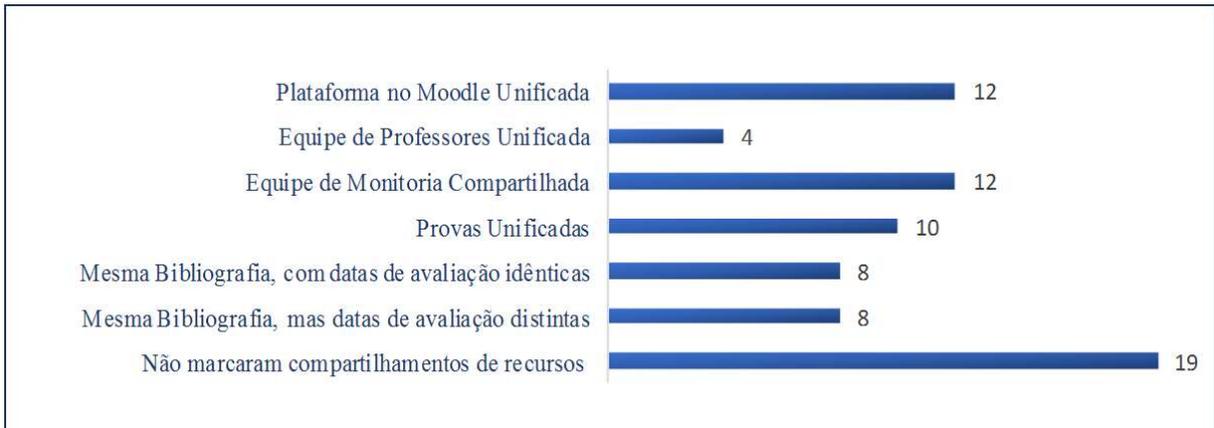
Em termos de organização da disciplina, aplicação de avaliações, programa, bibliografia, monitoria etc., 19 (dezenove) respondentes afirmam não adotar nenhum tipo de compartilhamento de recursos, todas as turmas se organizam de forma separada. Dois respondentes, embora tenham respondido que a disciplina não adota nenhum mecanismo de unificação de turmas, marcaram ter monitoria compartilhada. Oito disciplinas adotam programas unificados com a mesma bibliografia, mas com datas de avaliações diferentes. Oito afirmam ter programas de disciplina, mesma bibliografia, com datas de avaliação idêntica, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 — Existência de unificação/integração



Fonte: Questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

Ainda em termos de organização das disciplinas de serviço, 12 (doze) disciplinas afirmaram ter plataforma moodle e equipe de monitoria compartilhada, não necessariamente coincidentes entre si, quatro têm equipe de professores unificada, 10 (dez) marcaram ter provas unificadas, oito assinalaram adotar mesma bibliografia com datas de avaliações idênticas e oito adotam a mesma bibliografia com datas de avaliações diferentes. Dos 37 (trinta e sete) respondentes, 19 (dezenove) afirmaram não ter nenhum tipo de unificação e não marcaram nenhum compartilhamento de recursos, conforme mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 — Organização geral das disciplinas de serviço

Fonte: Questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

3.4.2 Disciplinas com programa integrado/unificado

Das 15 (quinze) disciplinas que declararam ter um Plano Integrado/Unificado, 10 (dez) estão na área de conhecimento de Ciências, Matemática e Computação, quatro na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, e apenas uma na área de Humanidades e Artes (esta é uma disciplina semipresencial).

Quadro 2 — Disciplinas com Programa Integrado/Unificado

Disciplina	Área do Conhecimento
Introdução à Contabilidade	Ciências Sociais, Negócios e Direito
Introdução à Economia	Ciências Sociais, Negócios e Direito
Introdução à Ciência Política	Ciências Sociais, Negócios e Direito
Introdução à Atividade Empresarial	Ciências Sociais, Negócios e Direito
Física 1	Ciências, Matemática e Computação
Cálculo 1	Ciências, Matemática e Computação
Física 1 Experimental	Ciências, Matemática e Computação
Física 2 Experimental	Ciências, Matemática e Computação
Física 2	Ciências, Matemática e Computação
Matemática 1	Ciências, Matemática e Computação

Introdução à Ciência da Computação	Ciências, Matemática e Computação
Química Geral Teórica	Ciências, Matemática e Computação
Química Geral Experimental	Ciências, Matemática e Computação
Probabilidade Estatística	Ciências, Matemática e Computação
Inglês Instrumental 1	Humanidade e Artes

Fonte: Questionário aplicado em nov. 2019. Classificação de acordo com a OCDE (elaboração própria).

Fazendo uma análise do modelo de organização que as disciplinas unificadas adotam, veremos que há níveis de unificação cujo ápice de integração/unificação é a prova unificada e uma plataforma *moodle* integrada.

Desse grupo de disciplinas unificadas, nove disciplinas têm todas as turmas participando da unificação, essas mesmas disciplinas têm prova unificada, equipe de monitoria compartilhada; dessas, oito têm plataforma *moodle* unificada.

Em cinco disciplinas, o grau de unificação é variado, quatro delas afirmaram ter Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, mas datas de avaliação distintas); desse grupo, duas têm todas as turmas participando da Unificação, três têm plataforma *moodle* integrada, só uma assinalou ter prova unificada e nenhuma monitoria compartilhada.

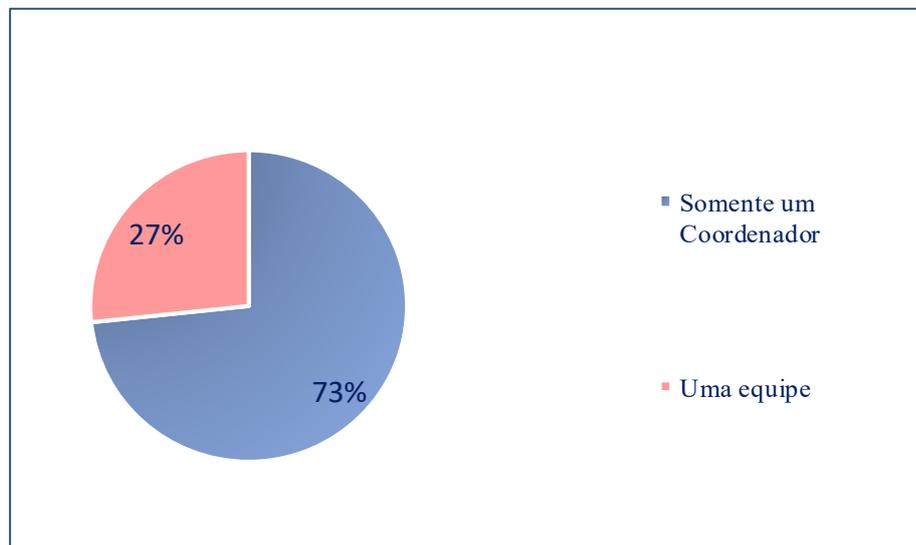
Dessa forma, podemos afirmar que as disciplinas mais Unificadas/Integradas têm os seguintes quesitos:

- 1) Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, com datas de avaliação idênticas ou diferentes);
- 2) Equipe de Monitoria Compartilhada;
- 3) Participação de todas as turmas na unificação/integração; e
- 4) Plataforma no Moodle Unificada.

Nas disciplinas unificadas/integradas, existe uma logística para o funcionamento da integração, esse trabalho é realizado na maioria dos Departamentos/Institutos apenas por um Professor voluntário, que coordena esse processo. Em alguns casos, existe uma equipe composta de outros professores voluntários, técnico-administrativos exclusivos para disciplina ou não, e estagiários.

Em relação às equipes, quando há especialização, existe sempre alguém voltado para a elaboração, aplicação e correção de provas; e alguém voltado para a manutenção da plataforma *moodle*. Isso indica que essas são as tarefas que demandam maior esforço e recursos da disciplina (o que explica inclusive porque as provas unificadas são o ponto-chave da unificação – pois se o departamento é capaz de resolver o problema de avaliação para um grande número de alunos, o restante da disciplina não parece impor dificuldades).

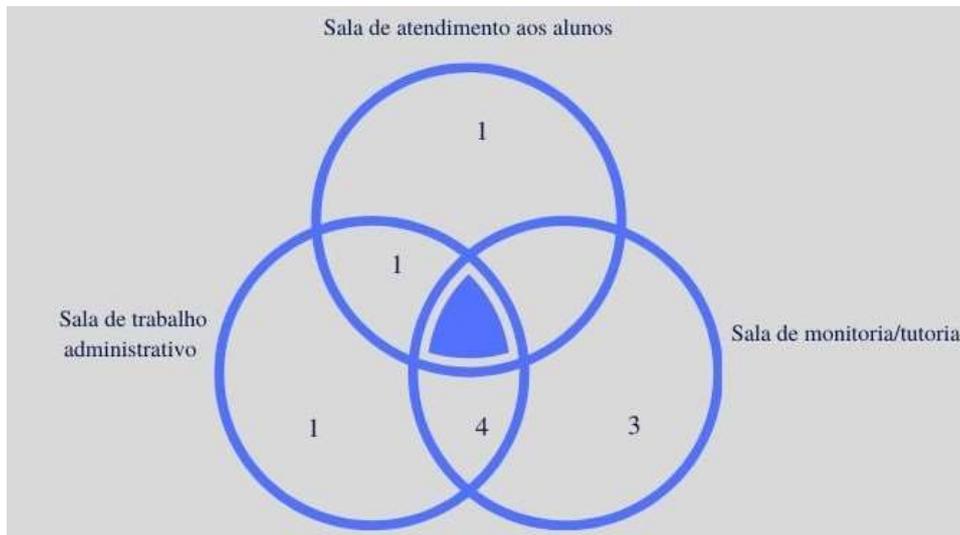
Gráfico 3 — Equipe envolvida nos programas unificados



Fonte: Dados do questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

A unificação de disciplinas exige uma logística diferenciada do habitual, visto que lida com grande quantidade de alunos, de diferentes cursos. Em algumas unidades existe espaços destinados a execução de tarefas do unificado. Nesse sentido, 10 (dez) Departamentos/Institutos afirmaram ter salas destinadas a pelo menos três demandas da unificação, dentre elas destaca-se a monitoria/tutoria (que foi marcada por sete unidades), seguida de salas para os trabalhos administrativos e a sala de atendimentos aos alunos, conforme mostra o diagrama a seguir.

Gráfico 4 — Espaços destinados à unificação/integração



Fonte: Dados do questionário aplicado em 11/2019, diagrama de Venn com adaptações.

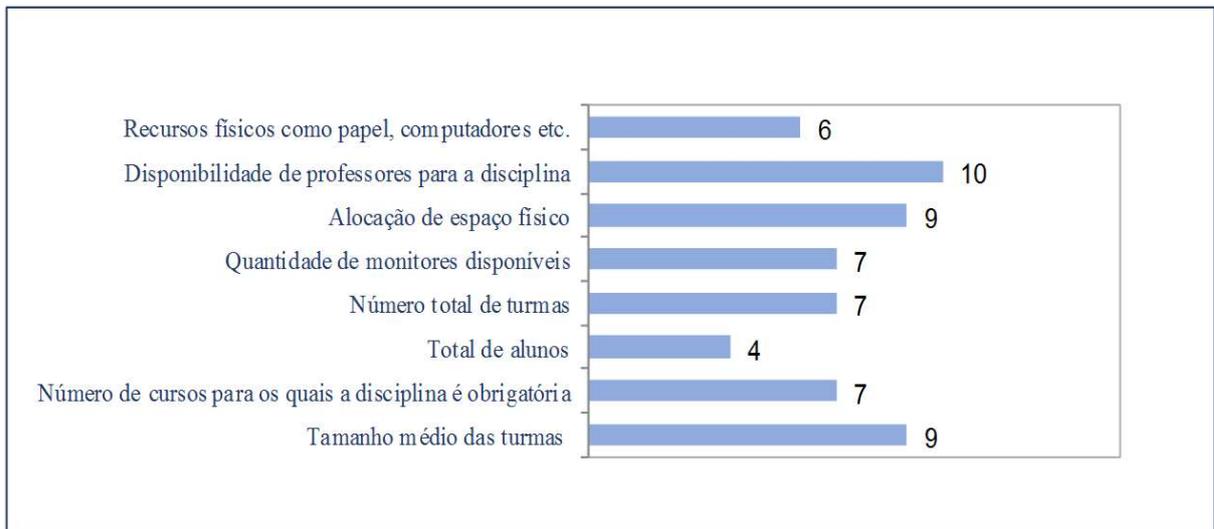
A evolução da unificação sempre retrata avanços em direção a aprimoramentos da avaliação (muitas vezes em favor de múltipla escolha) e de uso de plataformas digitais de forma mais intensa como o *moodle*. Nove respostas fazem referência a mudanças avaliativas, o que evidencia que achar um ponto ótimo para avaliação; seja em termos de organização, seja em termo de calibragem das questões é a questão central da unificação.

Entre as 10 (dez) disciplinas que têm provas unificadas, apenas uma assinalou querer torna-se mais unificada. Entre as cinco que não têm provas unificadas, duas pretendem ficar mais unificadas, uma assinalou que não quer ficar mais unificada e duas não responderam a essa questão.

Quanto aos possíveis desafios para o Departamento/Institutos em ofertar uma disciplina de serviço, o quesito mais assinalado foi “disponibilidade de Professores para a disciplina”. Essa dificuldade de alocação de Professores do quadro para essas disciplinas, na maioria das vezes introdutórias, faz com que, em alguns Departamentos/Institutos, elas sejam ministradas por professores substitutos ou informalmente por doutorandos, deixando os professores mais experientes para as disciplinas dos cursos próprios da unidade acadêmica. É importante ressaltar que em um caso ocorreu o inverso, depois da unificação e conseqüentemente a diminuição do número de turmas, os professores efetivos assumiram as turmas. O tamanho médio das turmas e a alocação de espaço físico foram marcados por nove respondentes, seguindo do número de

cursos para os quais a disciplina é obrigatória e a da quantidade de monitores disponíveis, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 5 — Fatores desafiantes para as disciplinas de serviço



Fonte: Dados do questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

Como motivação para unificar as turmas, o item sobressalente foi a grande quantidade de alunos e turmas e a falta de professores para provê-las. Entretanto, como maior contribuição advinda da unificação de turmas, o nivelamento do curso ofertado, com padronização da disciplina e das avaliações, foi o item mais citado. Frases dos respondentes — como as seguintes: “Com a unificação, é possível garantir uma qualidade mínima de ensino, garantindo pelo menos a razoabilidade do currículo a ser abordado e da avaliação dos alunos”; “A Unificação permite que [...] seja um curso coeso e “honesto” com tratamento geral para todos os mais ou menos 1.300 alunos” e “Alunos são submetidos a mesma avaliação, portanto a nota reflete melhor o grau de aprendizado” — refletem bem a ideia de que a unificação possibilita formação mais homogênea e avaliação mais justa do ponto de vista da isonomia.

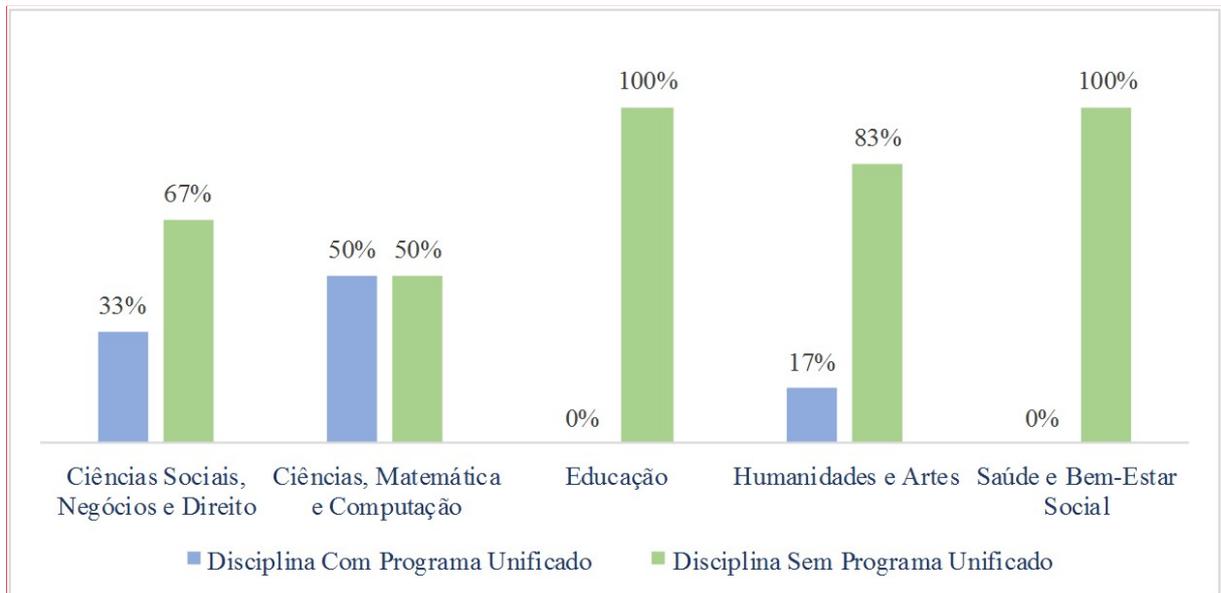
Em relação à avaliação do sistema unificado pelos alunos: três respondentes acreditam que eles não gostam do sistema unificado; um acha que parte dos alunos gostam e outra parte não gosta, mas afirma que a monitoria para disciplina é muito concorrida: 9 candidatos para cada vaga ofertada; 10 (dez) acreditam que os alunos avaliam a unificação de forma positiva; e um não respondeu. Das 15 (quinze) disciplinas com programa unificado, apenas 10 fazem acompanhamento do impacto da adoção do programa no desempenho dos alunos.

3.4.3 Disciplinas sem programa integrado/unificado

Em relação às disciplinas sem planos integrados, percebemos que as áreas de Humanidades e Artes e Educação são mais resistentes em adotar essa estratégia de organização. Em Humanidades, apenas uma disciplina semipresencial é unificada, na área de conhecimento Educação não há disciplinas unificadas, os Professores compartilham experiências, segundo as respostas dos questionários, mas cada turma é organizada de forma separada.

Em relação às 44 disciplinas de serviço, consideradas no escopo desse trabalho, podemos observar no gráfico a seguir quais são as áreas de conhecimento que concentram disciplinas com plano integrado/unificado.

Gráfico 6 — Existência de programas unificados por áreas de conhecimento nas disciplinas de serviço



[KS1]

Fonte: Dados do questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

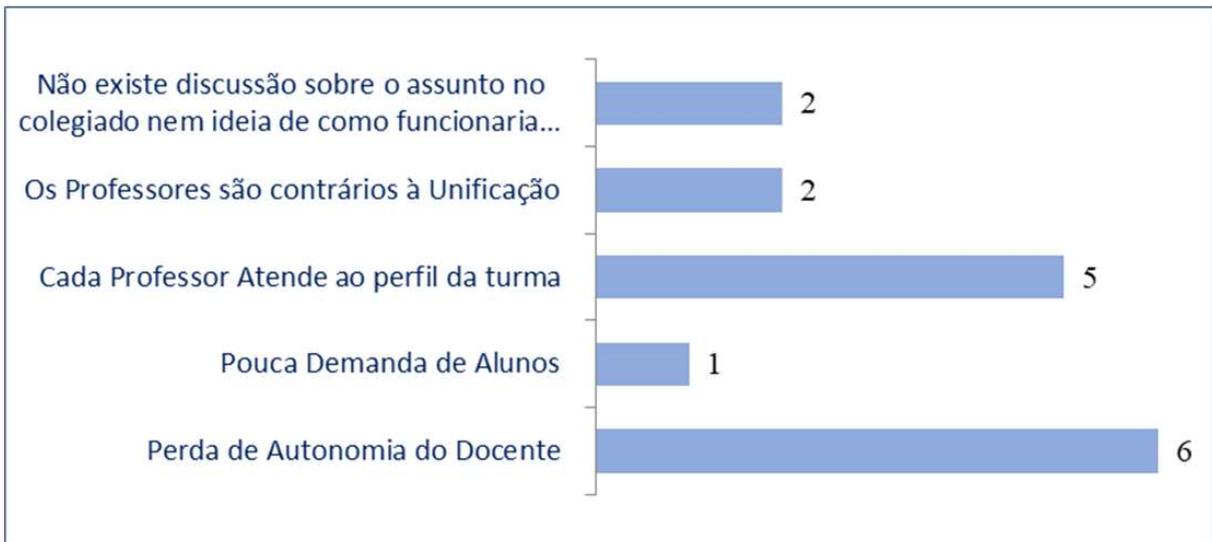
Dos 37 (trinta e sete) respondentes: 22 (vinte e dois) assinalaram não terem programas de disciplinas integrados/unificados e 11 (onze) acreditam que o modelo não se adéqua à disciplina, embora não tenhamos na Universidade um modelo oficialmente adotado para unificação de turmas em disciplinas de serviço.

Ficou evidenciado nessa questão o desconhecimento, total em alguns casos, por parte dos docentes, dessa prática de unificar disciplinas na Universidade. Talvez esse desconhecimento se dê em função da falta de institucionalização de um modelo unificado em âmbito mais abrangente, isso revela a falta de integração entre as unidades e entre os docentes, que desconhecem práticas adotadas por Departamentos/Institutos na mesma área de conhecimento.

Essa questão do desconhecimento enseja outra questão: todos os respondentes que acenam para uma possível unificação no futuro são docentes de departamentos/institutos que têm outras disciplinas unificadas. Isso nos leva a concluir que quem conhece um programa unificado consegue perceber as vantagens de adotá-lo em disciplinas de serviço com alta demanda. Também é possível perceber que, mesmo nos Departamentos e Institutos que adotam programas unificados, a opinião dos professores é divergente em relação ao assunto. Nas disciplinas unificadas, é possível perceber que não existe grande variação de professores de um semestre para outro. Há professores, inclusive, que se furtam de ministrar aulas em disciplinas com programas unificados.

Ainda com relação à adoção de unificação, dos 18 (dezoito) que responderam não haver planos para unificar a disciplina no futuro, 16 (dezesseis) justificaram as respostas. Tais respostas foram categorizadas da seguinte forma:

- 1) Os que acreditam que com a unificação há perda da autonomia docente;
- 2) Os que afirmaram que cada turma, da mesma disciplina, atende ao perfil de um curso específico;
- 3) Os que categoricamente afirmaram que os professores são contrários à unificação;
- 4) Os que acham não haver demanda suficiente para unificar as turmas; e
- 5) Os que declararam não haver sequer discussão no colegiado sobre o assunto. A demonstração numérica desses resultados se encontra no gráfico a seguir.

Gráfico 7 — Motivos que justificam a não adoção de um programa unificado/integrado

Fonte: Dados do questionário aplicado em 11/2019 (elaboração própria).

Conforme o gráfico, 51% das justificativas de não unificação das disciplinas se concentram nas barreiras diretamente impostas pelos docentes (Perda da autonomia docente e Os Professores são contrários à Unificação). Duas respostas não se enquadravam nas categorias acima, portanto não foram contabilizadas: uma porque só reafirma que há planos para aderir à unificação; na outra o respondente declara que, embora não exista a discussão de unificação no Departamento, “há, contudo, uma tentativa inicial de apresentar diretrizes para os programas”, uma vez que cada professor tem total liberdade para conduzir a disciplina, sem seguir nenhuma ementa ou bibliografia básica. Estava em discussão no Departamento a ideia de sugerir aos Professores que começassem a seguir um programa de cursos para dar o mínimo de nivelamento à disciplina ofertada para várias turmas.

Percebe-se que alguns coordenadores de cursos que abrigam disciplinas de alta demanda, com algumas dificuldades como a disponibilidade de professores, espaço físico e recursos materiais acreditam que a unificação da disciplina significa a perda da autonomia didática e, portanto, não consideram essa possibilidade. Há também uma dificuldade de pensar em como seria uma prova unificada para as disciplinas das áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito, embora a maior disciplina dessa área tenha Programa Integrado. Alguns justificam a não adoção de um modelo unificado em virtude dos diferentes perfis das turmas, conforme relata o respondente: “As turmas apresentam características distintas e níveis de aprofundamento distintos. A depender do curso para o qual a turma é destinada, a abordagem

assume uma fisionomia nessas turmas, seria complicado unificar, por exemplo, um instrumento avaliativo”.

Outros acreditam que salas maiores têm menor rendimento e ainda concebem como dificuldade o deslocamento dos professores para os anfiteatros, onde poderia caber uma turma grande, conforme relato: “Turmas separadas, com menor quantidade de alunos, têm rendimento melhor do que turmas grandes. As salas de aula não comportam grande quantidade de alunos, para tanto os Professores teriam que se deslocarem para dar aulas nos anfiteatros”.

Em alguns Departamentos/Institutos, em especial das áreas de Ciências, Matemática e Computação, onde há maior concentração de Programas Integrados/Unificados, existe a ideia de unificar disciplinas, porém as unidades precisam de mais professores que assumam as demandas da Unificação, visto que muitas vezes os professores que encampam a ideia já estão assumindo o trabalho em outras disciplinas unificadas. Dessa forma, o envolvimento de mais professores na unificação seria necessário, ou então uma postura mais enérgica do Departamento em relação à organização desses programas.

3.5 Considerações Finais

A partir dos resultados dos questionários aplicados, é possível concluir que existem níveis de unificação/integração nas disciplinas de serviço. Esses níveis de organização podem ser apenas o compartilhamento de recursos, como: haver monitores, ter uma ementa comum ou estar em um nível mais integrado/unificação com provas unificadas, aplicadas no mesmo dia ou em dias diferentes (em alguns casos, por falta de recursos como laboratórios de informática que comportem todos os alunos matriculados na disciplina), plataforma moodle unificada, programa de cursos e bibliografia unificada para todas as turmas e em alguns casos equipe de professores unificados.

Percebe-se ainda que a prova unificada é o ponto ótimo da unificação, uma vez que nesse estágio os Departamentos e Institutos não pretendem se tornar mais unificados.

Embora a adoção de um plano integrado/unificado represente para a unidade acadêmica o uso mais eficiente de recursos, pois consegue atender mais alunos com menos professores e menos salas, essa proposta encontra barreiras para expandir, mesmo em unidades onde já são adotadas. No primeiro caso, as dificuldades são a falta de professores que estejam dispostos a assumirem a coordenação desses programas e também a resistência de outros Professores que

(por diversos motivos, dentre os quais a suposta perda de autonomia docente) são contrários à unificação/integração. No segundo caso, a questão da autonomia também é presente, mas percebe-se também que há falta de conhecimento sobre o funcionamento de programas integrados/unificados, isso impede alguns professores de conceber a unificação de turmas em disciplinas, principalmente nas áreas do conhecimento de Educação e Humanidades e Artes. Quando se fala em unificação nessas áreas do conhecimento, a primeira dificuldade que sobressalta é a questão de avaliações padronizadas. Talvez a falta de institucionalização dessas disciplinas unificados pela Universidade seja umas das causas de desconhecimento desse processo.

Como ficou demonstrado nas falas dos respondentes, entre os principais ganhos na implantação de um programa unificado está a padronização da disciplina e a transparência e isonomia em relação aos alunos. Percebe-se que a questão da padronização é bem vista nas disciplinas que historicamente têm alto índice de reprovação, como algumas da área de Ciências, Matemática e Computação, mas mal vista pelas disciplinas das áreas de Educação, Humanidade e Artes e algumas de Ciência, Negócio e Direito. Talvez esse fato se desse à necessidade de que a primeira área citada tenha de ter processos mais transparentes diante dos altos índices de reprovação e também pelo fato de querer garantir que todos os discentes aprovados tenham aprendido o mínimo aceitável para quem cursa a disciplina.

Salientamos que no começo do trabalho pretendíamos fazer um estudo também dos níveis de aprovação e reprovação comparando com anos anteriores à unificação o que se mostrou inexecutável em função do tempo disponível, dada a dificuldade de trabalhar com os dados recebidos, que foram extraídos do sistema SIGRA, que não separa as disciplinas por campus. Ressaltamos que este estudo seria importante para mostrar se a eficiência dos sistemas unificados/integrados se restringe a recursos materiais ou se interferem também nos índices de aprovação e reprovação das disciplinas.

Estudos que possam mostrar comparativos em termos de aprovação e reprovação nas disciplinas antes e depois dos programas Unificados/Integrados seriam importantes para averiguar se a eficiências desses programas vão além da eficiência material e de recursos humanos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C. Externalidades In BIDERMAN, C.; ARVATE, P. (org.). **Economia do Setor Público no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Elsevier: Campus, 2005, v. 1, p. 15-33.

BOBBIO, N. **O Futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de fevereiro de 2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia**. BRASÍLIA, DF: Diário Oficial da União, 26 abr. 2019, Seção 1, p. 43-44

DIETEL, R. J.; HERMAN, J. L.; KNUTH, R. A. What Does Research Say About Assessment? North Central Regional Education Laboratory, Oak Brook, 1991.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, 2019, PARECER CNE/CES Nº: 1/2019.

DOMINGO, J. C. La Autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado. ResearchGate. Agos. 2019 – p. 241-264. Acesso em: <https://www.researchgate.net/publication/335224258>. Acesso em: 27 dez. 2019.

DULTRA, R. C. D. Eficiência no Uso de Recursos Escassos: o caso do Projeto de Ensino de Introdução à Economia no Departamento de Economia da UnB. Prêmio Destaque em Iniciação Científica da UnB – Humanidades. Brasília, 2004.

GARCIA, J. Avaliação de aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/ae204320092045>. Acesso em: 29 dez. 2019.

HORNSBY, D. J.; OSMAN, R. **Massification in Higher Education: large classes and student learning**. Springer: Science+Business Media, Berlim, v. 67, n. 6, p.711-719, jun. 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/journal/10734/67/6/page/1>. Acesso em: 24 fev. 2019.

HORNSBY, J. D.; OSMAN, R.; MATOS-ALA, J. de. **Teaching large classes: Quality education despite the adds** in Large-class pedagogy: interdisciplinar perspectives for quality higher education. África: Sun Media Metro, 2013.

LE GOFF, Jacques. **Os Intelectuais na Idade Média**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. 252 p. Tradução de: Marcos de Castro.

LEMOS. A; PERL. L. Comunicação e Tecnologia Uma Experiência de “Sala de Aula Invertida”. **Comunicação & Educação**. São Paulo, Ano XX, n. 1, p. 127-139, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/84709>. Acesso em: 2 mar. 2019.

MARTINS, A. M. Autonomia e Educação: A trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100009>. Acesso em: 29 dez. 2019.

MELLO, Bernardo A. **Aumento na quantidade de alunos em disciplinas básicas**: Como obter vantagens dessa realidade universitária. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 3.503-1, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1806-11173731864>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v37n3/01024744-rbef-37-3-3503.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

OLIVEIRA, B. L. C. A. de *et al.* Team-Based Learning como Forma de Aprendizagem Colaborativa e Sala de Aula Invertida com Centralidade nos Estudantes no Processo Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Brasília, n. 93, v. 42 (4), p. 86-95, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n4/1981-5271-rbem-42-4-0086.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

PEREIRA, E. M. A.; HERLES., E. V.; WASSEM, J.; CALDAS, T. A. Formación profesional, básica o general: lo que piensan los estudiantes de una universidad pública del Brasil. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**. San Pedro de Montes de Oca – Costa Rica, v. 14, n. 2, maio – agosto 2014. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-47032014000200021&lng=pt&nrm=iso&tlng=es. Acesso em: 12 nov. 2019

PINHO, A. G. Correlação entre Avaliações por Testes de Múltipla Escolha e por Provas Analítico-Expositivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 17, nº 2, jul. 1995.

SCOTT, P. Introdução *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: OpenUniversity Press, 1995.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. Sistema Personalizado de Ensino, Educação à Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, n. 3, v. 25, p. 289-296, jul./set. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Plano Orientador**. Brasília: Editora da UnB, 1962.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2018. 44 p. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico-_Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf. Acesso em: 7 set. 2019.

VERGER, J. *Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII*. Bauru: EDUSC, 2001.

4. CONCLUSÃO

Os resultados encontrados apontam que o crescimento da demanda por ensino superior impulsionou o crescimento das universidades, incluindo o Brasil. No que concerne à Universidade de Brasília, esse crescimento não se alinhou com o projeto original da universidade, que tinha entre seus princípios a ideia de integração, de universidade orgânica. A nova configuração espacial, aliada à nova configuração de tarefas das unidades, desfigurou o projeto original da UnB, cujos resquícios dessa ideia de integração ainda podem ser percebidos nas disciplinas de serviço.

Ofertadas para diferentes unidades, as disciplinas de serviço propiciam, ao menos para os discentes, o contato com diferentes unidades acadêmicas e diferentes áreas de conhecimento. Entretanto, os Departamentos e Institutos que ofertam esse serviço não são compensados financeiramente na divisão interna de recursos e sua importância na prestação desse serviço é pouco reconhecida, visto que os indicadores para avaliações, custos dos cursos etc. são sempre em relação ao número de alunos formados.

A adoção de um programa unificado/integrado é bem recepcionada em disciplinas que historicamente apresentam maiores índices de reprovação, como Física 1, Física 2, Cálculo 1, Matemática 1, Probabilidade Estatística. Embora Introdução à Economia esteja na área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, parte do seu conteúdo está ligado à matemática. Dessa forma percebe-se que a homogeneização propiciada pela adoção de um programa unificado é bem recepcionado nessas disciplinas, cujo corpo docente acredita que o programa unificado permite nivelar a disciplina, assegurando que os alunos de todas as turmas que a cursam saiam com o mínimo de conhecimento necessário para seguirem em seus cursos. Fato esse se dá em função de a avaliação ser unificada, isso garante que a aprovação ou reprovação do aluno não esteja condicionada ao perfil do professor, que pode ser mais rigoroso ou menos rigoroso.

Em contrapartida, essa homogeneização não é bem recepcionada em alguns departamentos e por muitos professores, que acreditam que o docente deve ter autonomia para ministrar suas aulas e fazer suas avaliações. Esse pensamento também subsidia a ideia de que a disciplina tenha que se adequar ao curso, embora estejamos tratando de disciplinas introdutórias. Se aceitamos essa lógica, estaríamos admitindo que a matemática inicial para alunos do curso de engenharia é diferente da matemática inicial para um aluno de economia, por exemplo. Isso transgride completamente a lógica de uma disciplina do básico, cujos alunos de quaisquer cursos deveriam sair com o mesmo nível de conhecimento. Se o curso precisa de

conhecimento tão superficial ou tão aprofundado de uma disciplina, então talvez não seria a hora de repensar o curriculum do curso?

Outro questionamento quanto à homogeneização de turmas em alguns Departamento é proveniente da dificuldade de pensar uma prova unificada, em meio a diferentes enfoques que podem ter a mesma disciplina, no mesmo semestre, a depender de cada professor. A unificação na visão de muitos professores representa perda de autonomia.

Dessa forma, de acordo com as respostas dos questionários aplicados, percebe-se que os argumentos colocados contra a adoção de um programa unificado/integrado giram em torno dos professores, que não querem perder sua “autonomia”, ficarem presos a um plano de curso, seguirem uma bibliografia, ou se deslocarem para dar aulas em anfiteatros, conforme relatado, e não em função dos alunos ou dos ganhos que poderiam gerar para a unidade acadêmica.

Quanto às práticas de unificação, percebe-se que existem diferentes níveis de unificação de turmas nas disciplinas investigadas, que vão desde o compartilhamento de monitorias até um sistema bem estruturado, com programas, bibliografias, plataforma *moodle* e avaliações unificadas, feitas no mesmo dia ou em dias diferentes, por limitações de recursos.

Talvez a falta de institucionalização desses programas unificados seja limitação para o crescimento dessas práticas, visto que muitos departamentos (por falta de conhecimento sobre o assunto) têm dificuldade de pensar em um processo como esse, enquanto que os departamentos/institutos que adotam programas unificados declaram ter interesse em unificar outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaime G. de. Territórios das instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras (IFES): uma reflexão sobre o planejamento de campus e suas práticas na década de 70 e atual. **Paranoá: Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, DF, n. 19, mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/11795>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%205.540-1968?OpenDocument. Acesso em: 25 jan. 2019.

GARDENAL, L.; PAIXÃO, A. L. Ciclo básico na Universidade Brasileira: Temas e problemas principais. **Enfoque**, Brasília, ano 1(2). jan. 1982.

MARTINS, C. B. A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educar Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Anuário estatístico 2011 (2006-2010)**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

VERAS, D. B. O ensino superior brasileiro nos anos de ditadura: a reforma universitária e a revista de cultura da UFPE (1964-1968). **Revista Principia**, João Pessoa, PB, n. 25. p. 94-106, dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/issue/view/1>. Acesso em: 2 mar. 2019.

Disciplinas de Serviço na Universidade de Brasília

Caro (a) Professor (a),

Eu, Simone B. Farias, Mat. 18/0002384, sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão Pública desta Universidade e estou realizando uma pesquisa sobre as disciplinas de serviço da UnB. Assim sendo, peço a sua colaboração em responder esse questionário que é de fundamental importância para o meu trabalho. Desde já agradeço pela atenção.

Objetivos Gerais do questionário: Investigar se as disciplinas de serviço ofertadas no seu Departamento tem programas unificados e, em caso afirmativo, conhecer o funcionamento desses programas. Em caso negativo, saber porque algumas unidades que ofertam disciplinas de serviço não adotam um programa unificado.

Obs: A identificação é para o caso de precisarmos entrar em contato novamente para dirimir alguma dúvida.

1. Nome do Professor (a)

Disciplina: Cálculo 1

As questões 1, 2 e 14 são para todas as disciplinas, as perguntas de 3 a 13 se referem a disciplinas com programa unificado e as questões de 15 a 17 se referem a disciplinas sem programa unificado.

1) A disciplina de serviço Cálculo 1, ofertada pelo seu Departamento, adota algum tipo de unificação?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

2) Que tipo de unificação é adotada na disciplina:

Marque todas que se aplicam.

- Não há nenhum mecanismo de unificação - todas as turmas são estruturadas de forma separada.
- Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, com datas de avaliação distintas)
- Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, mas datas de avaliação idênticas)
- Provas Unificadas
- Equipe de Monitoria Compartilhada
- Equipe de Professores Unificada (Professores específicos para parte teórica ou prática)
- Todas as Turmas Participam do Programa Unificado
- Plataforma no Moodle Unificada
- Outro: _____

2.b) Caso tenha marcado "outros" especificar

3) Em média, quantos professores são envolvidos com a coordenação da disciplina unificada? (caso tenha marcado "NÃO na questão 1 ou não tenha marcado nenhum item na questão 2, pule para questão 14)

Marque todas que se aplicam.

- Todos os professores que lecionam a disciplina
- Somente um Coordenador
- Uma Equipe

3.b) Caso tenha marcado "Uma Equipe", como ela é selecionada?

Marque todas que se aplicam.

- Os Professores se voluntariam
- Os Professores são designados pela coordenação
- Existe uma equipe fixa
- Outro: _____

3.c) Caso tenha marcado "Uma Equipe" descreva as funções de cada membro.

4) O programa conta com a participação de outros indivíduos na parte operacional além da equipe de professor(es)?

Marque todas que se aplicam.

- Técnico(s)-Administrativo(s) exclusivo(s) para a disciplina.
- Técnico(s)-Administrativo(s) da Unidade Acadêmica que se dedicam à disciplina de forma intensiva.
- Estagiário(s) exclusivo(s) para a disciplina.
- Estagiário(s) da Unidade Acadêmica que se dedicam à disciplina de forma intensiva.
- Equipe de Monitoria.

5) Existe no Departamento salas destinadas ao programa unificado que não sejam as salas individuais dos Professores e Coordenador?

Marque todas que se aplicam.

- a) Sala onde são realizados os trabalhos administrativos
- b) Sala de monitoria / tutoria
- c) Sala de atendimento aos alunos

6) Como foi o processo de unificação da disciplina até agora?

Marque todas que se aplicam.

- a) Nunca mudou desde que começou
- b) Houve mudanças até chegar no formato atual

6.b) Caso tenha marcado a opção "b", descreva as mudanças

7) Há planos para tornar a disciplina mais unificada?

Marque todas que se aplicam.

- SIM
- NÃO

7.b) Se SIM, adotando quais medidas?

Marque todas que se aplicam.

- Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, mas datas de avaliação diferentes)
- Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, com datas de avaliação idênticas)
- Provas Unificadas
- Equipe de Monitoria Compartilhada
- Equipe de Professores Unificada
- Plataforma no Moodle Unificado
- Outro: _____

7.c) Caso tenha marcado "outros" especificar:

8) Em sua visão, quais desses fatores são os mais desafiantes em relação a disciplina Cálculo 1? Marque mais de um item caso julgue necessário

Marque todas que se aplicam.

- 1) Tamanho médio das Turmas da disciplina
- 2) Número de cursos para os quais a disciplina é obrigatória
- 3) Total de alunos (somando todas as turmas para as quais a disciplina é ofertada) que fazem a disciplina por semestre
- 4) Número total de turmas
- 5) Quantidade de monitores disponíveis
- 6) Alocação de espaço físico
- 7) Disponibilidade de professores para a disciplina
- 8) Recursos físicos como papel, computadores e etc.
- 9)Gestão do moodle ou outra plataforma compartilhada de recursos.
- Outro: _____

8.b) Justifique sua resposta:

9) Em relação aos itens que você marcou na questão 8 e 8b, algum deles motivou o processo de unificação? Se sim, quais deles? Por quê?

10) Há algum outro fator que contribuiu para o processo de unificação ainda não mencionado nesse questionário?

11) Como o programa unificado contribui para sua unidade vencer esses desafios?

12) Como você acredita que os alunos avaliam a unificação de disciplina?

13) Você faz um acompanhamento do impacto da adoção do programa no desempenho dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

14) Existe no seu Departamento outra disciplina que adota um programa unificado? (desconsidere as disciplinas cujos formulários você recebeu)

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

14.a) Se SIM, descreva como funciona essa unificação

15) Para disciplinas SEM PROGRAMA UNIFICADO: Caso a disciplina Cálculo 1 não tenha programa Unificado: Há planos de unificar a disciplina no futuro?

Marque todas que se aplicam.

a) SIM

b) NÃO

c) A disciplina já foi unificada e não foi uma boa experiência

15.b) justifique sua resposta:

16) Caso tenha planos de unificar a disciplina no futuro, adotando quais medidas?

Marque todas que se aplicam.

Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, mas datas de avaliação diferentes)

Programas de Disciplinas Unificado (Mesma Bibliografia, com datas de avaliação idênticas)

Provas Unificadas

Equipe de Monitoria Compartilhada

Equipe de Professores Unificada

Plataforma no Moodle Unificado

Outro: _____

16.b) Caso tenha marcado "outros" especificar:

**17) Por que o departamento optou por não unificar a disciplina Cálculo 1?
Marque mais de uma caso julgue necessário**

Marque todas que se aplicam.

- a) Dificuldade de adequação ao conteúdo
- b) Problemas de espaço físico
- c) Dificuldade de adequação a uma avaliação conjunta
- d) Dificuldades Administrativas
- e) Poucos monitores disponíveis
- f) Poucos recursos físicos necessários como papel, computadores
- g) O modelo não é adequado à disciplina – por quê?
- Outro: _____

17.b) Justifique sua resposta:
