

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**IMPLICAÇÕES DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCPR**

**CURITIBA**

**2002**

**CLÉLIA PERETTI**

**IMPLICAÇÕES DAS ATUAIS POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR  
NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA PUCPR**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi**

**CURITIBA**

**2002**

***Dedico a quem, no silêncio da  
saudade, soube esperar pelo abraço  
mais tenro: minha mãe.***

***À Professora Maria Lourdes Gisi, orientadora sensível e envolvida, que soube conduzir-me com segurança e apoio precioso nesta etapa da minha vida.***

***À professora Maria Amélia Sabbag Zainko, com suas palavras sábias deu um toque diferente a estas páginas.***

***À Professora Stela Meneghel, que delicadamente me fez avançar na busca de respostas aos meus questionamentos.***

***A todos os professores do Mestrado em Educação, pela dedicação especial e incentivo na realização desta jornada.***

***Aos diretores dos Cursos, pela maravilhosa contribuição de suas entrevistas.***

***Aos amigos e colegas, sempre disponíveis em partilhar seu tempo nas minhas conquistas.***

***Obrigada!***

***“Força é o talento dos poetas, dos músicos, dos loucos, dos cantores. Força é o homem poder superar a si mesmo, em cada desafio. Força é achar no dia-a-dia oportunidades para lutar por um mundo mais humano, mais justo e mais colorido. Força é a capacidade de passar por cima dos preconceitos e descobrir no próprio homem a razão do viver”.***

***(Mário Quintana)***

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	vii
<b>RESUMO</b> .....	Viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 Objetivos .....	15
1.2 Justificativa .....	16
1.3 Metodologia .....	19
<b>2 A UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE</b> .....	23
2.1 Concepções de universidade .....	27
2.2 A universidade na sociedade global .....	37
<b>3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR</b> .....	52
3.1 A lógica do Banco Mundial para o Ensino Superior .....	62
3.2 As Diretrizes para a Educação Superior .....	71
<b>4 O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b> .....	78
4.1 Diretrizes para o Ensino de Graduação: o Projeto Pedagógico da PUCPR.....	79
4.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, Filosofia, Pedagogia e Educação Física .....	89
4.3 Da proposta para a concretização: o resultado das entrevistas .....	94
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	123
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	130
<b>ANEXO</b> .....	133

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – TEMPO DE DOCÊNCIA E DE EXERCÍCIO NO CARGO DE DIREÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO .....</b>	<b>95</b>
<b>QUADRO 2 – BASES LEGAIS E INSTITUCIONAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS .....</b>	<b>96</b>

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação as implicações das atuais políticas educacionais no processo de formação no ensino superior. Para compreender o impacto das políticas educacionais no papel formativo da universidade, é preciso reportar-se à questão da relação entre universidade e sociedade, entre academia e sociedade, entre políticas públicas e reformas educacionais. Tal questão nos remete à idéia de que as políticas públicas de caráter social (saúde, educação, previdência, habitação, informação ...) são mediatizadas por lutas, pressões e conflitos entre elas. No que se refere às políticas educacionais, percebeu-se nas análises de diferentes documentos a clara intenção de adequação dos objetivos educacionais às exigências do mercado internacional e interno, em especial, no que se refere à consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. Tais reformas vêm causando um forte impacto nas universidades, levando-as a questionar sua própria finalidade e sua forma de integração na sociedade. Desse modo, definiu-se como objetivo central desta pesquisa a análise das políticas educacionais e sua repercussão no processo de formação proposto para Cursos de Licenciatura da PUCPR. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada junto a quatro Cursos de Licenciatura, mediante análise dos Projetos Pedagógicos e realização de entrevistas com os Diretores destes Cursos. O estudo realizado evidencia a existência de conflitos quanto à finalidade da formação, cujo discurso aponta para uma formação integral e humanística e ao mesmo tempo, para o atendimento das exigências colocadas pelo mercado, claramente expresso em palavras de natureza técnica, tais como empregabilidade, empreendedorismo. Articular estas duas tendências apresenta-se como um grande desafio e remete à necessidade de aprofundamento de estudos sobre as licenciaturas e o significado da formação do professor para a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** políticas educacionais, diretrizes curriculares, processos educativos, projeto pedagógico, universidade, conhecimento.

## ABSTRACT

This study has as investigation object the implication of the present educational policies on the formation processes in graduation courses. In order to understand the impact of these educational policies on the universities formation role, it is necessary to take into account the relationship between the university and society, the academy and society, the public policies and the educational reforms. These points bring the idea that the public policies, particularly those with a social concerns, are mediated by fights, tension and conflicts. In a certain way, this process happens also in the educational policies, even when they present themselves under humanitarian dressing. Analyzing different papers about educational policies, the clear intention of fitting the educational aims into international and national market demands were detected, specially, in the consolidation of the formation process of the productive citizen. These changes cause strong impacts on the universities, who are questioning their selves about their purpose and integration with society. So, the main point of analysis on this work has been defined as the study of the educational policies and their influence on the formation process proposed by the Teaching Courses (Cursos de Licenciatura) at the Parana's Catholic University - PUCPR. This is a qualitative investigation which has been done with four Teaching Courses, having interviews with Directors of those courses and its Pedagogical Project as main tools of analysis. The study showed the existence of contradictions regarding the aim of the teachers preparation. Their speech points towards a complete and humanistic formation, but the reality shows the worry about the needs of the market, clearly expressed in words of technical nature such as employability and enterprising abilities. The possibility of linking both aims is a great chalang. It brings us to the necessity of deeper studies about the Teaching Courses and the aim of the teachers formation regarding the formation of the citizenship.

**Key-words:** Educational policies; curricular guidelines; educational processes; pedagogical project; university, knowledge.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz reflexão sobre a política educacional na Universidade brasileira. A amplitude desta problemática força a delimitar a investigação no âmbito da análise dos impactos das reformas educacionais e nas propostas pedagógicas e curriculares em curso no ensino superior. A produção científica neste campo é vasta e abrangente, muitas vezes ultrapassando a questão da universidade como instituição de ensino e se inserindo nos torvelinhos das vertiginosas transformações apontadas pelo ideário ideológico contemporâneo.

Para compreender as implicações das políticas educacionais no papel formativo da universidade, é preciso reportar-se à questão da relação entre universidade e sociedade, entre academia e sociedade, entre políticas públicas e reformas educacionais. Tal questão nos remete à idéia de que as políticas públicas de caráter social (saúde, educação, previdência, habitação, informação ...) são mediatizadas por lutas, pressões e conflitos entre elas e são fruto dos antagonísticos e complexos processos sociais.

Para Santos (1987, p. 58) *apud* ALMEIDA (2002, nota 2, p. 168):

as "...políticas sociais dizem respeito às ações do governo voltadas para a (re) distribuição de benefícios sociais visando promover os indivíduos à condição de cidadãos frente às desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento sócio-econômico. São ações de natureza **preventiva** (medidas destinadas a produzir mínimo de desigualdade), **compensatória** (medidas destinadas a remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação) e **social stricto sensu** [grifos do autor] (orientadas para a redistribuição de renda e benefícios sociais).

Neste contexto, à política educacional resta apenas a tarefa de redefinir a educação e a noção de conhecimento e de buscar novas formas de adaptação e de articulação das reformas educacionais aos interesses socioeconômicos. "É

precisamente no campo da educação que hoje se trava, talvez, uma das batalhas mais decisivas em torno dos significados do social, do humano, do político, do econômico, do cultural e do educativo”. (SILVA, 1998, p. 7)

Nesta luta, afirma ainda Tomas Tadeu da Silva:

a educação é um campo de batalha estratégico. A educação não é apenas um dos significados que estão sendo redefinidos: ela é um referencial de confronto dos diferentes significados. Trava-se, aí, uma batalha de vida e de morte para se decidir quais significados governarão a vida social. Não é por acaso que a ‘reforma’ da educação encontra-se no centro dos esforços atuais das políticas dominantes para alterar radical e profundamente a paisagem social. (SILVA, 1998, p. 8)

As análises dos diferentes documentos sobre as políticas educacionais permitiram detectar a clara intenção de adequação dos objetivos educacionais às exigências do mercado internacional e interno, em especial, no que se refere à consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.

Discute-se, nas diferentes propostas de reforma educacional, a problemática da inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a vinculação das instituições educativas às necessidades e aos interesses do grande capital, obrigando-as, de certo modo, a assumirem as características de uma empresa. Como observa SILVA (1998, p. 8), as políticas neoliberais na educação buscam reduzir as escolas a empresas capitalistas.

Para o neoliberalismo, a inserção profissional no mercado de trabalho, além da qualificação e escolaridade, estaria exigindo novas competências que poderiam influir nesses processos. O conceito de competência se torna, portanto, um elemento balizador das reformas educacionais. “As propostas derivadas dessa concepção de educação, e que guardam extrema similaridade com as dos

organismos multiculturais, dariam o tom da LDBEN<sup>1</sup> aprovada em 1996”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 77)

A tentativa de parceria entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, nos remete a idéia de que “universidade e empresa são campos de atividades de natureza diferente, cada qual com suas especificidades, interesses e procedimentos, que devem ser levados em consideração no processo de avaliação, sob pena de errar seu alvo.” (GOERGEN, 2000, p. 17)

A estrutura do campo resulta da relação de forças entre os agentes ou instituições nele engajados. As ações de um campo podem interferir nas ações de um outro campo. Outra propriedade de um campo é o interesse comum das pessoas nele engajadas. O que pode variar em cada campo científico são os valores, o tipo de formação, a capacidade de bem ensinar, as decisões pedagógicas, que derivam na maioria das vezes, das concepções valorativas de cada grupo profissional. Daí a necessidade de conhecer a lógica de cada campo e seu o poder de transmutação, bem como o *habitus* profissional (sistema de disposições adquirido pela aprendizagem) estar ajustado às exigências do campo. Conhecer a trama de relações entre o campo universitário e o campo econômico é o desafio imposto pelas atuais políticas às instituições educativas.

Na visão de BOURDIEU (1983), o espaço universitário, como local onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações e monopólios, com disputas concorrências para o alcance de interesses e lucros. A comunidade científica, portanto, não é um espaço neutro e necessariamente regido apenas por idealismos. Ela reflete as

---

<sup>1</sup> Refere-se a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n.º 9. 393/96 [Nota Nossa].

mesmas disputas de qualquer campo social pertencente à organização capitalista da sociedade. Segundo esse autor:

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos (não se poderia motivar um filósofo com questões próprias dos geógrafos) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesse implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objeto de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* [grifo do autor] que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Esta luta também se reproduz e se reflete nos diferentes campos do conhecimento que constituem a universidade. “(...) campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariáveis, é isto, que faz com que o projeto de uma teoria geral não seja absurdo e que, desde já, seja possível usar o que se aprende sobre o funcionamento de cada campo particular para interrogar e interpretar, outros campos (...)”. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

A universidade, hoje, confronta-se com sérias dificuldades quando é chamada a desempenhar a missão pública de educação e formação, a construção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e a participação no desenvolvimento econômico.

Segundo GOERGEN (2000, p. 26):

Um dos resultados do encolhimento do Estado é a clara possibilidade de uma fragmentação do campo educacional. O Estado, guiado pela sua racionalidade econômica global, transfere para setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas. No caso específico da comunidade, o Estado deixa de ser o seu gestor e esta dissociação entre Estado e Universidade representa também para esta a necessidade de uma reorientação.

No eixo das políticas e das reformas educacionais centralizam-se as discussões sobre a redefinição de currículos, de propostas e de projetos

pedagógicos voltados para os interesses do capitalismo, o que implica, ao mesmo tempo, uma redefinição da noção de conhecimento. “O conhecimento deixa de ser um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital”. (SILVA, 1998, p. 8)

Desta perspectiva, a ênfase no conhecimento não constituirá apenas uma questão cultural, ética e política, mas, também, um meio para instrumentalizar a ação pedagógica, política e cotidiana. Perante as novas diretrizes para a educação, a subjetividade se vê mais uma vez reprimida pela dominação política e as reformas educacionais reduzidas aos imperativos e às formas pelas quais os governos tratam os problemas educacionais. As soluções propostas são tomadas de empréstimo ao mundo empresarial.

BALL (1998, p. 121), no seu artigo “*Cidadania global, consumo e política educacional*”, para explicar esta nova concepção de educação, se apóia em Rizvi Talyon e Big Kenway. Os autores afirmam que:

(...) os sistemas de educação têm se tornado objeto da reforma micro-econômica, com as atividades educacionais sendo transformadas em produtos vendáveis ou comerciáveis, em produtos de mercado, como parte de um impulso nacional centrado na eficácia. (...) a oferta educacional, está, ela própria, crescentemente se tornando suscetível ao lucro e os processos educacionais estão se tornando centrais na criação da cultura empresarial e no cultivo dos sujeitos empresariais. (BALL, 1998, p. 122)

Diante de tais fatos surge a preocupação com os rumos que as universidades estão tomando no amanhecer deste novo século, com as finalidades para as quais estão voltadas e quais compromissos estão assumindo na sociedade.

As reformas propostas pelas diretrizes mais gerais para o Ensino Superior contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e sua legislação complementar, indicam uma preocupação com o processo de formação

que atenda aos requisitos do mercado na perspectiva da adaptabilidade. As mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho se caracterizam pela “...mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, também para o subemprego ou para o trabalho autônomo” (RAMOS, 2001, p. 285). Nesta perspectiva, se pretende, que o profissional seja criativo, flexível e que saiba trabalhar em equipes.

Os questionamentos que surgem diante deste quadro motivaram o interesse em investigar como vêm sendo incorporadas, pelas universidades, as atuais políticas educacionais e quais implicações destas políticas no processo de formação dos alunos.

## **1.1 Objetivos**

### **Objetivo geral**

- Analisar as políticas educacionais e sua repercussão no processo de formação proposto para Cursos de Licenciatura da PUCPR.

### **Objetivos específicos**

- Analisar como as diretrizes propostas para o Ensino Superior pelas políticas educacionais vêm sendo incorporadas pela PUCPR.

- Identificar as implicações das políticas educacionais no processo de formação em Cursos de Licenciatura da PUCPR.

- Buscar subsídios para a construção de Projetos Pedagógicos voltados para a emancipação humana.

## 1.2 Justificativa

As mudanças sociais, o desenvolvimento das ciências da informação, a mundialização do capital, bem como a crise dos Estados nacionais têm afetado profundamente, nas últimas décadas, as instituições sociais e, dentre elas, a universidade. A educação superior para acompanhar este processo de mudanças, também precisa transformar-se. Está clara a necessidade de reorientar o processo de formação, de modo a contemplar às exigências que se apresentam na atualidade. No entanto, tal formação não pode ficar restrita às exigências do mercado. O papel da universidade vai além, sua finalidade deve contemplar a formação para a cidadania e é nesta perspectiva que se desenvolveu este estudo. Não se trata, tão-somente, de reformas esporádicas e operacionais, mas de reformas capazes de incorporar nas suas finalidades os objetivos de uma formação que ultrapasse, em muito, a mera visão de capacitação profissional.

Trata-se, ainda, de repensar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de viabilizar uma preparação adequada do futuro profissional. Isso pressupõe a pergunta pelo ser humano que se pretende ajudar a formar e se os modelos vigentes na universidade, ainda, são suficientes para auxiliar nessa formação.

Esta é a razão da escolha do tema: “Implicações das atuais políticas educacionais para o processo de formação dos professores nos Cursos de Licenciatura da PUCPR”.

Nesta pesquisa, pretende-se verificar como as atuais políticas educacionais têm influenciado na elaboração das Propostas Pedagógicas e como a universidade tem se posicionado perante as reformas que buscam “enquadrar”,

no plano da gestão, da organização e dos conteúdos os processos formativos de qualificação e requalificação, dentro da perspectiva das competências definidas pelo mercado e pela competitividade globalizada.

Segundo SANTOS (1999, p. 187):

duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

O questionamento sobre a universidade e suas funções, tão antigo quanto a própria universidade, tem-se ampliado e intensificado nos últimos anos, razão pela qual é legítimo falar de crise da universidade, "...mesmo admitindo que tal caracterização, pelo seu uso indiscriminado, não seja talvez a melhor". (SANTOS, 1999, p. 222)

A crise acompanha o processo de construção da universidade, é algo que reside no próprio coração da sociedade: "...todas as instituições envolvidas nas malhas das sociedades vivem, no seu microcosmo, as mesmas vicissitudes do macrocosmo social" (CASTANHO, 2000, p. 15). Portanto, a universidade não é alheia à crise, ela absorve e exprime as idéias e práticas ideológicas dominantes. Para CHAÚÍ (2001, p. 35), "... a universidade é uma *instituição social* [grifo do autor]. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma determinada sociedade".

À semelhança do que ocorre com as outras instituições sociais, a crise da universidade também pode ter maior ou menor permanência, dependendo de seu caráter estrutural ou conjuntural (CASTANHO, 2000, p. 16). As crises conjunturais

acompanham a vida da instituição permanentemente, elas brotam da falência de objetivos coletivamente assumidos. A crise estrutural ocorre no momento em que um modelo institucional não tem condições de se reproduzir. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas como mais eficientes”. (SANTOS, 1999, p. 190)

A universidade, desde suas origens, vê-se confrontada com as pressões da sociedade e tem atuado perante estas pressões. Hoje, ela parece estar enfrentando uma crise de modelo decorrente das alterações do processo produtivo, da forma de acumulação do capitalismo e das determinações das agências internacionais na inserção da educação e do conhecimento como força motriz do novo paradigma produtivo. Em torno desta crise se concentram, também, as questões relativas à autonomia acadêmica, científica e administrativa e à crescente desobrigação do Estado em relação à educação.

Em face das transformações técnico-científicas e dos processos de mundialização, globalização e fragmentação do saber, a universidade é chamada a rever a sua função e orientar sua ação não somente para atender às demandas do mercado, dos sistemas produtivos da competitividade internacional, mas também para os processos de humanização, democratização e emancipação da pessoa. É interessante observar que “...a formação não é apenas uma utopia, ela é também prática, ação, um projeto ou o campo das potencialidades nas quais se realizam as aspirações humanas” (SANTOS, 2001, p. 10).

Para que a universidade não se torne mera prestadora de serviços, como é a tendência global, satisfazendo somente as demandas do mercado, é necessário que esteja aberta não só às urgências do cotidiano e às múltiplas expressões da

cultura e da técnica, como também, a projetos de longo prazo. A conexão entre conhecimentos pragmáticos e conhecimentos para consolidar competências permitirá à universidade responder aos anseios da maioria dos cidadãos. A formação das novas gerações dependerá de uma universidade mais integrada, empreendedora e generosa, capaz de harmonizar valores peculiares a cada uma das diferentes áreas de conhecimentos.

Nossa contribuição é promover uma discussão sobre o papel da universidade na formação do homem como agente promotor das mudanças no seio da sociedade.

### **1.3 Metodologia**

Para fins deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa enquanto busca descobrir e descrever os processos interativos e como um fato singular pode adquirir relevância em relação aos contextos mais amplos. Ainda, esta pesquisa pressupõe o questionamento dos fenômenos e dos sujeitos investigados, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam em suas instituições, o modo como interpretam suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem.

Para TRIVIÑOS (1992, p.122), “o ambiente, o contexto, no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida são fundamentais, têm um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara das suas atividades”, ficando claro, assim, que o meio tem um determinante poder sobre o comportamento do indivíduo. “O estudo qualitativo (...) é que se desenvolve ‘numa situação natural’, é rico em dados

descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 18)

A pesquisa qualitativa permite iluminar a dinâmica interna das situações estudadas, e os dados obtidos no contato direto com a realidade enfatizam mais o processo do que o produto e retratam a perspectiva dos participantes.

Neste estudo, buscou-se conhecer mais aprofundadamente as diretrizes para o ensino superior, expressas nas políticas educacionais, e colher informações sobre sua repercussão no processo de formação universitária da PUCPR. Para o aprofundamento da temática, optou-se pela técnica da entrevista semi-estruturada “...que combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, [em que] o entrevistado tem possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições pré-fixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 1996, p. 108-109) e visa, ao mesmo tempo, colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto.

Para realizar as entrevistas, foi elaborado um roteiro semi-estruturado (Anexo), de forma a deixar aos sujeitos a possibilidade de seguir seus próprios rumos narrativos. As entrevistas foram realizadas em ambiente livre de formalidades e sem um tempo delimitado. Os interlocutores falaram livremente sobre o tema e o clima foi bastante favorável, evitando divagações e bloqueios. Desta forma, foi possível tomar conhecimento das percepções dos sujeitos, dos documentos internos e externos da Instituição que, em conjunto com a pesquisa bibliográfica, permitiram uma maior compreensão do objeto estudado.

O roteiro de entrevista foi aplicado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC e como sujeitos da pesquisa foram escolhidos os Diretores dos Cursos de Licenciatura do Centro de Teologia e Ciências Humanas – CTCH. Este

processo foi realizado no período de março a abril de 2002 pela própria pesquisadora.

O critério norteador da escolha decorreu do fato destes sujeitos apresentarem com maiores possibilidades de informar sobre as mudanças que vêm sendo implementadas em razão das políticas educacionais. O CTCH foi escolhido por ser o responsável direto no que tange à parte pedagógica dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da universidade.

Os dados coletados nas entrevistas foram registrados e analisados mediante o método de análise de conteúdo, da classificação, da codificação e da categorização, buscando, assim, a máxima amplitude e explicação do objeto. Devemos, ainda, salientar que a análise de conteúdo adquire força e valor se estiver apoiada no referencial teórico. O emprego deste método "...presta-se para o estudo das 'motivações, atitudes, valores, crenças, tendências' e ao mesmo tempo serve (...) para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza". TRIVIÑOS (1992, p.159-160)

Para o aprofundamento do estudo sobre os Cursos de Licenciatura da PUCPR, foram considerados, além do material coletado nas entrevistas, os documentos internos da Universidade: as diretrizes para o Ensino da Graduação da PUCPR, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, Pedagogia, Filosofia e Educação Física.

A investigação teve como ponto de partida a reflexão sobre as bases legais e teóricas dos Projetos Pedagógicos desses Cursos de Licenciatura. Uma vez compreendidas as influências destes nas concepções dos referidos cursos, a análise privilegiou o tipo de formação proposta e as mudanças ocorridas num

processo que prevê a aquisição de aptidões e competências nos alunos. A partir destes tópicos, pesquisados foram definidas as seguintes categorias: 1) pressupostos teóricos relacionados à organização do trabalho pedagógico; 2) pressupostos teóricos relacionados ao conteúdo específico da área do conhecimento; 3) o perfil do profissional; 4) a proposta pedagógica; 5) a formação a partir de base sólidas de conhecimentos; 6) a formação para ação; 7) a capacitação dos professores.

Esboçado, assim, o caminho percorrido, apresentamos a seguir a fundamentação teórica e os principais resultados obtidos com a Pesquisa de Campo.

## **2 A UNIVERSIDADE NA SOCIEDADE**

Partindo da constatação de que a política do ensino superior está voltada, principalmente para o mercado de trabalho, e que o elemento mediador é a universidade, orientamos, num primeiro momento, nossa atenção sobre as concepções de universidade. Entendemos lançar apenas um olhar retrospectivo sobre a instituição universitária para compreender, na dinâmica de sua história, como as diferentes concepções têm influenciado os processos sociais em formação e como os diferentes programas de ensino têm contribuído para a inserção do indivíduo na sociedade.

A problemática da relação entre educação e sociedade exige da universidade uma reflexão sobre sua identidade e sobre as perspectivas de integração com as instituições sociais, econômicas e políticas.

O modelo econômico vigente e a utilização dos sistemas de ensino como veículo do capital têm levado, nas últimas décadas, as instituições superiores a assumirem o perfil de formadoras para o mercado. As pressões e as lógicas externas tendem a ser cada vez mais contraditórias e conflitantes. A esse propósito, SANTOS (1999, p. 187) afirma que “a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado”.

Desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade vive na sua estrutura um verdadeiro dilema no sentido de que são colocadas em jogo suas

características mais importantes: autonomia, criticidade, publicidade, indissociabilidade entre ensino e pesquisa e interdisciplinaridade.

Isso posto, há que se perceber que as novas exigências de profissionalização, ocasionadas pelas mudanças do paradigma econômico e pelas tendências neoliberais, implicam, também, numa mudança no paradigma educacional.

A ascensão das teorias econômicas neoliberais altera, ao mesmo tempo, o modelo de intervenção do Estado na sociedade. A globalização das relações comerciais e o desenvolvimento de tecnologias da comunicação e informação, que aproximaram as distâncias entre os países, socializaram uma nova visão de educação.

Exige-se, do atual profissional, um conjunto de competências que vão desde habilidades conceituais até as humanas e técnicas, com um perfil generalista, polivalente e com uma visão global. Decorre daí a necessidade de reformas educacionais, com propostas pedagógicas direcionadas para a inserção de indivíduos no mercado de trabalho e aumento de sua competitividade.

Todavia a formação, como fim, vai além do compromisso de treinar recursos humanos ou de preparar somente para o mercado de trabalho. A universidade deve conservar "...o seu papel de produtora e disseminadora do conhecimento" (MORAES, 1997. p. 77). Portanto, a idéia de formação na graduação ultrapassa os limites das disciplinas.

A universidade não pode eximir-se de incorporar, nos programas de formação técnica, também a dimensão ética e política. Para SANTOS (1999, p. 11), "as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais (...) uma transformação profunda nos modos de

conhecer deveria estar relacionada, de uma maneira ou doutra, com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade”.

Nos documentos do Banco Mundial, percebe-se que a tendência é de orientar os sistemas educacionais para habilitarem nações e indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos. Trata-se, todavia, de processos educacionais e de formação técnico-profissional de tipo novo. Tanto no plano da organização quanto no plano das concepções, o que os definem são as leis do mercado.

Neste cenário, a abordagem por competências na educação, muitas vezes, tende a diminuir o valor dos saberes acadêmicos, privilegiando conteúdos mínimos que possam ser mobilizados nas diversas situações que ensejam os desafios no campo profissional.

Dando destaque à idéia de que a universidade é uma instituição acadêmica, distinta de qualquer outra instituição, RISTOFF (2001, p. 21), em suas análises sobre “O Exame Nacional de Cursos e a Avaliação Institucional” afirma:

a universidade é (...) um espaço político, social e cultural. (...) Por ser uma instituição acadêmica, ela precisa favorecer os processos de ensino e aprendizagem, sustentar os esforços de pesquisa e ostentar uma atmosfera acadêmica multicultural, rica e diversificada. Da mesma forma, por ser uma instituição que presta sempre serviço público, que é sempre de interesse público, mesmo quando financiada pelo setor privado, ela é um espaço político, social e cultural. Neste espaço estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo, alguns mais outros mesmos. É pois, um cenário de tensão, de conflito de agentes, de agências, de métodos e técnicas, de propósitos, de ações, de forças representativas de grupos de interesses (governos, setores diversos da economia, partidos políticos, pais, professores, alunos, servidores, empregadores, a mídia, entre outros). A eficiência, a eficácia e a efetividade institucionais dependem diretamente desta compreensão. Conceber a universidade *unicamente* [grifo do autor] como espaço burocrático ou *unicamente* como espaço político, ou ainda, *unicamente* como espaço científico-acadêmico equívale a distorcer a sua função e poderá, nos processos avaliativos, exigir dela procedimentos e resultados incompatíveis com sua natureza.

A universidade como instituição social de caráter público exprime no seu interior a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos. Cabe considerar que a articulação entre a vocação pública e a vocação científica da universidade só poderá realizar-se, se houver continuidade de projetos e programas de formação e de pesquisa. O perigo que a universidade enfrenta perante a reforma do Estado e a tentativa de racionalizar seus recursos e modernizar suas formas de gestão é que se torne mera “prestadora de serviços” à sociedade, como observa CHAÚÍ (1999, p. 215).

Não é nossa preocupação discutir a privatização da universidade pública no Brasil, mas mostrar como o impacto do neoliberalismo tem influenciado nas políticas de reformas do Estado e, conseqüentemente, nos processos de formulação das diretrizes educacionais.

Segundo RIBEIRO (2001, p. 70), “o neoliberalismo (...) desabrigou o público e deixou à deriva o cidadão. Há uma neocidadania, que prega uma identidade fundamentada na qualidade e na eficiência do mercado. O cidadão, para além de deveres e direitos, deve ser competitivo”.

A realidade da universidade, hoje, vem confirmar como estas diretrizes estão sendo subordinadas aos objetivos de organismos internacionais e nacionais que exigem respostas adequadas às tendências globais: democratização, globalização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação (UNESCO, 1999, p. 12) .

Mas se esta é a atual situação da universidade, como era a universidade na sua origem, o que caracterizava esta instituição?

## 2.1 Concepções de universidade

A universidade surgiu na Europa Ocidental no início do século XIII, e como Instituição de Ensino sempre esteve vinculada às mudanças culturais, sociais e políticas ocorridas nas diferentes situações históricas.

O modelo de universidade medieval, tanto por sua estrutura institucional quanto por seu papel social, não tinha nenhum precedente histórico. Segundo VERGER (1990), vários fatores contribuíram para o nascimento das universidades: o renascimento das cidades no final do século XI, o desenvolvimento das escolas da Alta Idade Média e a retomada da tradição pedagógica proveniente da Itália, entre outros.

O desenvolvimento urbano aproximava homens de origens diversas e oferecia aos que vinham habitar as cidades possibilidades de enriquecimento, não somente material, mas também intelectual e espiritual.

Para VERGER (1990, p. 26):

A cidade era, em primeiro lugar, a divisão do trabalho, o surgimento dos ofícios, comerciais ou artesanais; a vinculação profissional tornava-se um dos dados essenciais da consciência de si mesmo. A cidade, como consequência, era também a corporação, freqüentemente chamada *universitas*, [grifo do autor] os homens que exerciam o mesmo trabalho e viviam perto uns dos outros tendiam naturalmente a se associarem para se defenderem.

As profundas transformações no âmbito das cidades tiveram grandes consequências na vida das escolas do Ocidente, tanto do ponto de vista de sua orientação pedagógica quanto do de sua organização e seu papel. No século XII, o contínuo multiplicar das escolas catedrálcias, aquelas que funcionavam nas catedrais, contribuiu para o surgimento de escolas particulares nas quais os mestres instalavam-se por conta própria. Tais escolas não eram ainda universidades, isto é, instituições de educação superior constituídas pela

agregação de diversas escolas, nas quais se formavam especialistas diplomados (CASTANHO, 2000, p. 16-17).

O caráter internacional, que será uma das originalidades das universidades, afirma-se já nas “escolas catedrais”. Mestres e estudantes vinham em grandes grupos para esses centros de estudos, cuja atividade mais elevada era o cultivo da vida contemplativa e teórica.

Os estudantes começavam a formar um grupo importante e a colocar, no plano social, problemas específicos. A pedagogia, os conteúdos de estudo, os métodos e os próprios objetivos haviam mudado completamente em relação às escolas da época carolínea e otônica dos séculos IX e X, (CHARLE; VERGER, 1996, p. 14). Na maioria das “escolas catedrais” eram ensinadas as Artes Liberais e a Sagrada Escritura: “...o saber tornou-se outra vez uma finalidade desinteressada; visava a propor, evidentemente não contra mas ao lado do texto revelado, um sistema coerente do mundo”. (VERGER, 1990, p. 30)

A universidade medieval resultou de um processo de autoproteção, de mestres e estudantes, perante a Igreja e o Estado, particularmente perante a Igreja. A universidade de Paris resultou do agrupamento de mestres, caracterizando-se de um lado pela afirmação do caráter eclesástico e do outro, pelo caráter laicizante. Esta dupla tendência gerou conflitos e chocou-se com a Igreja que, desde a Alta Idade Média, não se resignava abandonar em nenhum nível seu monopólio escolar. A universidade de Bolonha foi gerada pelo movimento corporativo de estudantes italianos e estrangeiros e anualmente era eleito, no seu governo, um reitor.

VERGER (1990) aponta, também, para o surgimento de universidades espontâneas e criadas. As universidades “espontâneas”, eram aquelas nascidas

do desenvolvimento de escolas pré-existentes, e as universidades “criadas”, aquelas que surgiram por iniciativa do papado ou do Imperador. As diferentes formas de nascimento destas instituições acabaram assumindo um caráter corporativo que, mais tarde, entraram em contradição com o poder dos que as originaram.

É importante ressaltar que:

a universidade nas suas origens, era ao mesmo tempo *studium* e *universitas* (ou melhor *Universitas scholarum et magistrorum* ou *universitas studii N.*); *studium* significava estabelecimento de ensino superior, *universitas* [grifos do autor] era portanto a realidade fundamental, primeira; não reuniam forçosamente todos aqueles cuja atividade estava ligada à do *studium*, mas controlavam-o todos. (VERGER, 1990, p. 48)

Em Paris e em Bolonha, os próprios estudantes asseguravam o funcionamento da universidade e recrutavam os professores, exercendo um controle sobre o valor e a regularidade de seu ensino e mesmo de sua vida privada. As universidades do século XIII eram subdivididas em faculdades e em nações:

Segundo (VERGER, 1990, p. 49):

As faculdades eram sobretudo divisões administrativas do *studium*, ligadas à organização do ensino [grifo do autor]. Havia quatro faculdades, dispostas segundo a hierarquia em dignidade dos diversos ramos dos saber: as três faculdades superiores de Teologia, de Direito (canônico e civil) e de Medicina e a faculdade preparatória de Artes, onde se ensinavam artes liberais. (...) As nações ligavam-se mais diretamente ao aspecto corporativo das universidades pelo fato de serem organizações de auxílio mútuo e de defesa mútua dos mestres e dos estudantes.

O governo das universidades apresentava-se com caracteres democráticos e se exercia de maneira autônoma. O Estado não possuía profissionais preparados para tratar questões inerentes à universidade. A Igreja, por intermédio de seus legados pontifícios, interferia outorgando oficialmente estatutos e privilégios, dentre os quais destacam-se a *licentia docendi*, isto é, licença para ensinar, e a jurisdição leiga e, muitas vezes, a eclesiástica.

Os programas de ensino eram baseados na hierarquia das disciplinas, na leitura sistemática das obras dos grandes pensadores e nos comentários destas mesmas, finalizando com um sistema coerente de exames e de diplomas.

O ensino era dominado pela aula (*lectio*) e pelo debate (*disputatio*). A maioria dos mestres e dos estudantes limitava-se a reproduzir um saber cristalizado sem procurar enriquecê-lo ou inová-lo.

A universidade, como qualquer outra instituição, esteve fortemente ligada aos debates e às tensões da Europa. O primeiro indício da complexidade dos traços que uniam as universidades à sociedade de seu tempo é a diversidade no recrutamento geográfico e social de estudantes. Neste período, o caráter internacional das universidades torna-se possível pela existência do latim, língua universal de cultura. Para muitos estudantes o ingresso na universidade correspondia "...não somente a uma vocação intelectual, mas à esperança de uma promoção social". (VERGER, 1990, p. 63)

As universidades, como corporações da sociedade, viveram no seu interno contradições e ambigüidades.

São de VERGER (1990, p. 67) estas afirmações:

Enquanto corporação urbana, a universidade procura escapar às sujeições que pesam sobre o resto da população urbana. Enquanto associação de trabalhadores intelectuais, consagrada à pesquisa e ao ensino desinteressados, ela permanece uma instituição da Igreja e se ela se subtrai ao controle das autoridades eclesiásticas locais, é para procurar a proteção do papado, cujas funções (pastoreação, jurisdição) são forçosamente diferentes das suas. Seu recrutamento social e geográfico não apresenta nenhuma unidade. A maioria dos estudantes que forma não se torna mestre, mas faz carreira a serviço dos príncipes ou da Igreja.

Por volta da primeira metade do século XIII, o papado, apostando no caráter intelectual das universidades, garante sua autonomia e, em decorrência disto, elas adquirem prestígio. Mesmo assim, as universidades não se viram protegidas contra conflitos e crises. Embora as autoridades eclesiásticas e leigas

respeitassem sua autonomia, os choques com a população urbana continuavam freqüentes. Quanto ao papado, este intervinha freqüentemente nos negócios da universidade e continuava a supervisionar a ortodoxia dos ensinamentos, pois o ensino superior era uma das funções essenciais da Igreja.

Para os papas, as universidades deviam fornecer um pessoal qualificado para todas as funções em que os recentes sucessos da heresia haviam mostrado os perigos da incompetência intelectual. “(...) Os papas destinavam às universidades uma função ideológica. O ensino dos teólogos e dos canonistas devia ser ilustração da fé, defesa da ortodoxia. Dando às verdades da religião uma expressão conforme as mais modernas tendências e procedimentos, tratava-se de permitir à Igreja refutar as críticas dos heréticos contra seu dogma e sua organização ... “. (VERGER, 1990, p. 73)

Dessa transformação das funções das universidades, dessas crises que atingiram, um depois do outro, os grupos que compunham as universidades, as faculdades de Medicina e de Direito adquiriram relevância e passaram a exercer, no século XIV, uma função importante na formação de juristas e canonistas, quanto de letrados competentes para a administração das cidades e dos estados em pleno desenvolvimento.

A essas fundações foi preciso acrescentar, nas universidades antigas, a criação de faculdade de Teologia (pertencentes em sua maioria às ordens mendicantes), pois a cultura universitária estava sendo propagada de forma muito desigual pelo clero e porque as universidades forneceram à Igreja, no séculos XIV e XV, alguns teólogos de ambições muitas vezes perigosas e uma elite de canonistas. Juntamente com as faculdades de Artes e de Teologia se multiplicaram os Colégios de Paris, Oxford e Cambridge, destinados, inicialmente,

para abrigar estudantes pobres e, mais tarde, para a organização do ensino. Cresce, portanto, o interesse dos poderes políticos em relação às universidades.

Com o surgimento dos Estados Absolutistas e Nacionais, a finalidade última das universidades não será mais o conhecimento em si, isto é, um conhecimento voltado para a formação teológico-jurídica, mas a preocupação com que os estudos contribuíssem para a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno. O poder político passa a exercer um controle opressivo sobre as universidades (restrição no exercício das liberdades, intervenção na nomeação dos professores e no recrutamento dos estudantes). Em troca, os estudantes recebiam gratificações financeiras e promessas de brilhantes carreiras. Houve, da parte das universidades antigas, uma forte resistência ao declínio de sua autonomia.

A motivo das dificuldades econômicas e pela inépcia dos universitários às novas universidades, quase sempre ligadas a um principado territorial, eram submissas ao poder dos príncipes, que, em troca de benefícios, determinava ministrar um ensino ortodoxo, formar às futuras elites locais, contribuir para a ordem social e política estabelecida. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 25). Para que se tornasse viável uma universidade, não bastava a decisão do Príncipe; era necessário que o contexto fosse favorável e que a nova criação correspondesse às necessidades reais e que fosse confirmada pelo Papa.

No final do século XIV e no início do século XV, a universidade assume um caráter bastante diferente do que havia sido em suas origens. Algumas universidades se tornaram verdadeiros focos de nacionalismo, as próprias condições de sua fundação e os caracteres de seu recrutamento geográfico

mostram que elas eram chamadas a desempenhar a função de servidoras dos interesses dos Estados territoriais.

Os graduados leigos tinham altos cargos no poder público. A maioria dos graduados provinham de famílias nobres e o diploma garantia uma certa ascensão social, tornando-se um prestígio da cultura e dos graus universitários e, portanto, uma possibilidade de acesso às funções públicas. Os universitários, muitas vezes, não se contentavam em serem servidores do Estado, procuravam participar do exercício do poder e intervir na vida pública.

Na realidade as universidades do Século XV possuíam uma vocação mais universalista do que as precedentes. Denota-se, nesta fase de desenvolvimento das universidades, uma preocupação para garantir a soberania do poder temporal sobre o poder espiritual da Igreja.

Conforme VERGER, (1990, p. 128):

O Estado substituíra-se à Igreja para encarregar-se do 'bem comum' da massa dos fiéis. Nem mesmo havia verdadeira separação entre o espiritual e o temporal, visto que se reconhecia ao Estado o direito de intervir em todos os aspectos materiais da vida da Igreja. (...) não se deve esperar dos universitários medievais, mesmo quando são mais sensíveis aos problemas políticos, nenhuma atitude propriamente revolucionária; não contestam a legitimidade da ordem estabelecida, mas pensam, pelo contrário, que sua vocação é a de ajudar os governos a levarem tal ordem aos seu mais alto grau de perfeição.

O papel político das universidades era, na verdade, exercido pelas classes superiores da sociedade, elas tinham o direito de aconselhar o príncipe e de participar do governo da "coisa pública".

No século XVI, a universidade, como instituição corporativa, perdeu sua autonomia. A universidade de Paris, não podendo mais contar com a benevolência do rei e ainda menos do Parlamento, foi subordinada ao Estado; o corpo docente foi submisso às comunas (VERGER, 1990, p. 137).

Com o fortalecimento da “classe togada” (homens de lei e funcionários da nobreza), os pobres começaram a ser excluídos das faculdades superiores e, sobretudo, dos diplomas. A regulamentação universitária em matéria de direito de exames não reflete apenas as dificuldades econômicas, mas também um meio eficaz de segregação social.

A aristocratização crescente das universidades teve conseqüências na queda do nível do ensino e na atitude dos professores diante de seu saber e de seu ofício. O saber será considerado como “posse e tesouro” de poucos, conforme afirma VERGER, (1990, p. 148):

O gosto desinteressado pela ciência, (...) a confiança no valor fecundo da discussão desapareceram e, com eles, a idéia, pela qual haviam lutado os mestres dos séculos XII e XIII de que todo o homem que fosse capaz de fazê-lo tinha o direito de ensinar. (...) o saber será considerado como posse e tesouro; do mesmo modo de que as casas, as terras, os livros, ele se tornará um dos elementos do patrimônio familiar do doutor; (...) mediocridade e conservadorismo tinham sido as contrapartidas de uma tal atitude.

A partir da renascença, o que marcou a vida da instituição universitária foi a abertura à pesquisa, pelo exercício da razão e pela experimentação e, do outro lado, a abertura à sociedade.

Surgem, portanto, vários modelos de universidade denominados, segundo CASTANHO (2000, p. 24-25), “modelos clássicos modernos”. Ilustramos aqui, a título informativo, quais foram estes modelos: modelo imperial napoleônico, modelo idealista alemão, modelo elitista inglês, modelo utilitarista norte-americano e, por fim, o modelo soviético, que não chegou a ser um modelo propriamente dito, mas uma adaptação ao estalinismo do modelo imperial napoleônico. Cada modelo traz, dentro de si, uma concepção de universidade e que, no contato com a realidade, sofreram internamente um processo de transformação.

Estes modelos tiveram repercussões na história e na criação de universidades, até mesmo, extraterritoriais. A historiografia nos mostra o quanto a

universidade brasileira sofreu influência de alguns desses modelos e como eles determinaram o surgimento dos modelos contemporâneos de universidade, dentre os quais o “democrático-nacional-participativo”<sup>2</sup> e o “neoliberal-globalista-plurimodal”<sup>3</sup>. Neste último modelo, a universidade não estará mais voltada para as necessidades da nação, das particularidades diferenciais do homem concreto, mas para as exigências do mercado, do mundo, da cultura global, da informação. Sua preocupação será a satisfação da iniciativa privada, da busca de instrumentos que habilitem os indivíduos para o seu sucesso na sociedade e não se a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço (CASTANHO, 2000, p. 35-36).

Cabe, neste contexto, a reflexão de CHAUI (1999, p. 220-221), sobre a tentativa de transformar as universidades em organizações sociais. Nesta perspectiva:

---

<sup>2</sup> O modelo de universidade “democrático-nacional-participativo” apresentado por CASTANHO, (2000, p. 33 e 34), foi assim concebido: “democrático porque, à semelhança do que se passava no entorno político, a universidade deveria definir-se como espaço da livre manifestação do espírito; nacional porque, da mesma maneira como o restante da sociedade se aglutinava em torno do Estado nacional para a tarefa do desenvolvimento, assim também a universidade deveria ser um espaço para que a cultura nacional se manifestasse e se produzisse a nível superior; e participativo seria na própria prática da vida universitária que se formaria gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento.” Esse modelo segundo o autor “predomina nas universidades ocidentais, mesmo no Brasil, na segunda metade do século XX”.

<sup>3</sup> Esse modelo está em sintonia com “... as alterações do processo produtivo e na forma de acumulação do capitalismo”. A universidade é “neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública; porque sua administração deve atender antes aos requisitos da eficiência gerencial do que aos reclamos da participação política; porque não se vê mais como instituição que tem um compromisso para melhorar a vida social, deixando questões como essa ao livre jogo das forças do mercado; e enfim, neoliberal porque passa a se definir como um espaço onde o indivíduo busca instrumentos para o seu sucesso na sociedade e não onde a sociedade habilita indivíduos para o seu serviço. Ela é também globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta; porque sua pesquisa já não é voltada para o homem concreto que vive nas suas cercanias, mas para a informação acessível na grande rede de computadores interligada planetariamente. Finalmente, a universidade quer deixar de ser universidade. Sue figurino já não é o de uma instituição pluridisciplinar onde se cultiva o saber pela pesquisa, a formação pelo ensino e o serviço pela extensão. Agora, a universidade passa a ser plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quantas as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem”. (CASTANHO, 2000, p. 36)

a universidade por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. É regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégia de programas e de eficácia organizacional, e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes às exigências exteriores ao trabalho intelectual.

As instituições sociais, de modo geral, passam por diferentes momentos históricos e pela necessidade de auto-avaliação para seu redimensionamento, buscando responder a questões sobre o sentido de sua existência. O conceito de universidade é considerado como um “entulho semântico”, com um ensino fragmentado e com uma visão imediatista, centrada na economia de recursos e nas idéias de modernização, racionalização e produção que decretaram, segundo CHAUÍ, (1995, 60-61):

o fim da autonomia na criação e transmissão de conhecimentos; o fim da universidade pública como instituição, em geral, e como instituição democrática de garantia de direitos; a submissão do trabalho docente e de pesquisa a padrões e finalidades externos determinados pelas exigências do mercado [e] a substituição de universidade por centros núcleos e institutos de pesquisa diretamente subvencionados pelas empresas cujos critérios de seleção e admissão de estudantes e pesquisadores serão a eficiência e a produtividade medidas não pelas exigências intrínsecas à produção de conhecimentos, mas por sua rentabilidade econômica.

A universidade “modernizada” é capaz de organizar racionalmente métodos e técnicas de ensino e pesquisa, agilizar a estrutura administrativa das instituições por meio de desmembramentos em unidades menores. Mas sua produção não estará submetida a uma verdade e a um saber transcendente, e sim a uma “transcendência profana”, a um saber que lhe é exterior e ao qual prestará serviços: o mercado (CHAUÍ, 1995, p. 58).

Apesar das rupturas históricas, sempre se manteve uma linha de continuidade entre a universidade antiga e a contemporânea. A história nos confirma como é verdadeiro que a universidade se amolda com as diferentes

configurações sociais e que suas respostas dependem muito de cada circunstância histórica.

## **2.2 A universidade na sociedade global**

Toda reflexão sobre a universidade inclui um olhar sobre as transformações da sociedade e sobre seu futuro. Os impactos das revoluções culturais, sociopolíticas e econômicas são simultâneos e globais. Qualquer mudança significativa em algum setor localizado da vida humana interfere no conjunto da sociedade universal. Num mundo de tantas e velozes mudanças, como a universidade poderá conservar seu espaço de reflexão?

Refletir sobre a universidade na sociedade global, num primeiro momento, significa analisar quais as marcas que esta instituição carrega da modernidade e quais tendências estão vinculadas com a sua função.

A universidade que conhecemos é uma instituição moderna, que se alicerça sobre os pilares básicos do iluminismo: Estado e Razão. “Ora, tanto o exercício do poder político-econômico pelo Estado-Nação quanto o exercício da racionalidade encontram-se hoje em crise e sua desestabilização refletem-se sobre a universidade” (GOERGEN, 2000, p. 16).

Com a desestabilização do Estado e Razão, desestrutura-se também a identidade tradicional moderna de academia. A universidade foi privada de sua segurança transcendental e de seus fins antes estabelecidos pelo próprio Estado e Razão. Da mesma forma que o Estado precisa repensar-se, também a universidade necessita refletir sobre sua função e identidade no novo contexto social, precisa dar-se novos fundamentos (GOERGEN, 2000, p. 32-33).

Pergunta-se: o que significa para a universidade, a crise da modernidade, em especial dos conceitos de Estado-Nação e racionalidade? E, ainda, como a universidade está pensando a si mesma ante as profundas transformações epistêmicas e sócio-institucionais que vêm ocorrendo nos dias atuais?

Enquanto instituição social, a universidade está em crise e sofre as mesmas transformações da sociedade. Tais mudanças nos levam a pensar que a universidade está sendo guiada na busca de respostas e soluções para as demandas sociais.

Se a crise da modernidade desestabiliza o Estado e a Razão, ainda servem os paradigmas originários e legitimadores do proceder universitário? A instituição universitária deve orientar-se no novo contexto da modernidade preocupando-se não somente com o seu desempenho, mas também com as questões relativas ao modelo universitário projetado para este novo século.

Com o surgimento da sociedade global, “o Estado-Nação (...) entra em declínio, como realidade e conceito. Não se trata de dizer que deixará de existir, mas que está realmente em declínio, passa por uma fase crítica, busca reformular-se.” (IANNI, apud GOERGEN, 2000, p. 24)

Os desenvolvimentos científicos e tecnológicos incorporados e dinamizados pelos movimentos da sociedade global desafiam o Estado-Nação na sua hegemonia e desestabilizam seu poder.

Podemos dizer GOERGEN (2000, p. 24):

globalização e diversidade passam a conviver lado a lado, o que induz olhares viesados e unilaterais a destacar exacerbadamente ora o local, o diferente, o singular, ora o universal, o geral, o global. Na verdade, o global e o diverso se impregnam e se condicionam. Da mesma forma como o todo não existe sem suas partes, o global não existe sem o diverso, o particular, o grupo, o nacional e o regional.

Portanto, a sociedade global é uma realidade nova e não uma mera extensão da sociedade nacional. Encontramo-nos perante um novo desafio epistemológico que necessita novos conceitos, novas categorias e formas de interpretação que não podem ser definidas a partir das categorias pré-existentes. Desta forma, estamos submetidos a um contínuo processo de construção, de crítica e de reflexão sobre a realidade contingente, substituindo conceitos velhos por novos, como, por exemplo, o conceito de imperialismo pelo de globalização, como afirma, ROITMAN (2000, p. 79):

...a definição de imperialismo pressupõe um desenvolvimento do capital monopolista em escala nacional e, com isso, o desenvolvimento da dependência e do colonialismo global, o conceito de globalização leva-nos a pressupor um estado de neutralidade frente a um processo produtivo único que submete às mesmas tensões os países dominantes e os países dominados.

É necessário esclarecer o que se esconde por trás do chamado processo de globalização, considerado como princípio de uma nova etapa histórica claramente diferenciada de todas as anteriores.

González Casanova, citado por ROITMAN (2000, p. 79), sustenta que:

o discurso da globalidade não só obedece a uma realidade epistêmica legítima. Está sendo usado também para uma reconversão de dependência. Frequentemente contribui para ocultar ou manter oculto os efeitos da política liberal neoconservadora nos países do Terceiro Mundo e os mais graves problemas sociais das quatro quintas partes da humanidade. Nas linhas essenciais do mundo atual é indispensável ver o novo da globalidade, mas também ver o velho; e no velho encontra-se o colonialismo da Idade Moderna, um colonialismo global que hoje é também neoliberal e pós-moderno. A reconversão é, em grande medida, uma recolonização.

Com a entrada das tendências globalizantes na sociedade e o debilitamento do nacional, alteram-se a forma de presença e o papel do Estado na universidade. A instalação de um novo paradigma educacional, a recuperação de um espaço de legitimidade para o Estado e a definitiva descentralização do

sistema geram condições diferentes para a construção de políticas e de espaços em que se movem os seus atores.

O Estado passa, de provedor do Bem-estar social, a exercer a função de um Estado a serviço de um novo modelo econômico global. “Se o modelo do *Welfare State* se transforma, isto não pode ficar sem reflexos sobre a universidade que se colocava a serviço desse Estado”, (GOERGEN, 2000, p. 25) e sobre a organização da sociedade, configurando-a como um novo mundo, regido por uma economia global e uma ordem transcultural.

Conforme GOERGEN ( 2000, p. 26):

forças centrípetas e centrífugas que, ao assegurarem a unidade, desdobram-na em diversidade, irregularidade e instabilidade. Estabelece-se uma relação complexa entre globalidade, nacionalidade e localidade. A soberania das nações, cuja identidade era garantida pelo estado nacional, enquanto sujeito e princípio articulador, desvanece-se num capitalismo multinacional e transterritorial. O poder econômico migrou do Estado nacional para invisíveis centros econômicos transnacionais e des-localizados.

Doravante, o caráter econômico não é mais determinado pelo Estado nacional, mas pelos interesses de centros econômicos transnacionais.

Para GOERGEN (2000, p. 26):

o Estado passa a ser de agente de promoção do Bem-estar social em promotor de transformações econômico sociais que buscam a adaptação dos países ao novo padrão de desenvolvimento no interior do reordenamento mundial que tem na globalização o seu principal horizonte e balizamento. O Estado deve garantir a competitividade dos países no ambiente das novas exigências do mercado globalizado.

Dessa maneira, a globalização adquire cada vez mais o caráter de um fenômeno econômico. Sua carta de apresentação é “a tentativa de comércio, a afirmação da lógica econômica como matriz da organização social, a flexibilização do mercado de trabalho, a redução das taxas alfandegárias e a abertura da maioria dos países ao ingresso de capitais internacionais”. (GUGLIANO, 2000, p. 65).

As condições políticas e culturais dos Estados nacionais possibilitam a expansão deste fenômeno econômico e a sua hegemonia sobre os países mais fracos. A expansão econômica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação favorecem, ainda, “uma maior homogeneização dos valores culturais e aponta para a possibilidade de padronização dos indivíduos ... [e] a formação de um novo tipo de cidadão adaptado às exigências do capitalismo internacional: menos solidário e mais consumista”. (GUGLIANO, 2000, p. 65-66)

A reforma do Estado envolve, também, as relações entre o Estado e o sistema de ensino. O Estado, guiado pela nova racionalidade econômica global, delega suas responsabilidades educacionais para setores privados e transfere para estes suas responsabilidades no campo das políticas públicas, provocando com seu encolhimento uma fragmentação do campo educacional. No caso da universidade, o Estado deixa de ser o seu gestor e esta dissociação entre Estado e universidade representa a necessidade de uma reorientação da universidade, cujo pressuposto ideológico básico é o mercado.

Para CHAUÍ (1999, p. 211):

Esse pressuposto leva a colocar os *direitos* sociais (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a Reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas à produção econômica –, mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados.

Com o declínio do Estado do Bem-estar, provocado pela ação racionalizadora da economia política neoliberal se reduz o Estado moderno em *Estado mínimo*. O Estado passa a escusar-se cada vez mais, delegando suas responsabilidades educacionais a setores privados.

A ideologia neoliberal, segundo FERRARO (2000, p. 31):

...é o resultado de um longo período de crise do mundo capitalista e de desgaste desse ideário. Representa, por um lado, uma reação contra as novas concepções e propostas

que abriram caminho para o planejamento econômico, o keynesianismo e as políticas de bem-estar social, e, por outro, a afirmação explícita de *retorno* [grifo do autor] às idéias e ideais que nortearam a grande expansão industrial no século XIX.

O mesmo autor, refletindo sobre a hegemonia do neoliberalismo e da globalização sobre os países periféricos e sobre a sua intervenção na redução do Estado, afirma que:

Por mais que os neoliberais esconjurem o Estado e preguem a sua redução, na verdade, o que eles têm em mira não é nem a exigência nem o tamanho em si do Estado, mas apenas as funções e o controle do Estado e o destino do fundo público. Em outras palavras, questionam não o *Estado do bem-estar*, mas sim as *políticas de bem-estar* do Estado liberal social-democrata. Nos países periféricos, onde o *welfare state* [grifos do autor] era/é apenas incipiente, a investida teve/tem efeitos mais demolidores. Junto com o fim do Estado-previdência, os neoliberais, em nome do que acreditam ser um processo inexorável e benéfico de mundialização ou de globalização da economia, propõem também políticas de desregulamentação, descentralização e privatização. (FERRARO, 2000, p. 27-28)

Este processo de concentração e centralização do capital enfatiza a “decadência do sentimento de nacionalidade” e incentiva a necessidade de integração à economia internacional. O importante, para este projeto, não é tanto o desenvolvimento interno e a transformação das estruturas industriais dos países periféricos, mas “o cumprimento de uma determinada pauta de compromissos que garanta sua inserção na globalização”. (GUGLIANO, 2000, p. 69)

A perda do controle da esfera econômica pelos Estados nacionais, particularmente nos países de industrialização tardia, nos quais o Estado em geral substituiu a iniciativa privada na estruturação de uma economia capitalista de mercado, tem graves reflexos sobre a organização da política social desses países, seja em termos de desregulação das relações trabalhistas ou da privatização dos serviços públicos.

Para os defensores da política neoliberal, a única estratégia de desenvolvimento alternativo no contexto de um capitalismo globalizado é o aprimoramento da democracia e da sociedade civil.

O novo processo de integração redefine-se e transforma-se em consonância com as mudanças que sofre o capitalismo no seu processo de acumulação e exploração; mudanças dominadas pelo capital transnacional e globalizado.

Perante as reformas de cunho neoliberal, os governos democraticamente eleitos devem abrir mão do seu direito de decidir determinados aspectos de sua política; a profissão de fé no progresso e na racionalidade instrumental do mercado substitui a ação protecionista e intervencionista do Estado; “o livre mercado e o capital privado serão os agentes naturais geradores de riquezas sociais”.

No contexto da globalização, “não há lugar para discursos alternativos, a existência deles é um obstáculo, para o advento da nova ordem internacional.” Para o pensamento e ação governamental neoliberal, “cabe [aos cidadãos] a responsabilidade de serem audazes, empreendedores, modernos, eficientes e racionais”. (ROITMAN, 2000, p. 91; 81)

É preciso um novo consenso diante do crescente grau de “desideologização” e das decisões “despolitizadas”. Recorre-se à incorporação de novas tecnologias aos processos produtivos a partir da *revolução informática*. Acredita-se que a universalidade do progresso técnico-científico poderá abrir as portas a uma nova pós-modernidade, “baseada numa radical transformação das estruturas socioeconômicas e políticas dos países”. (ROITMAN, 2000, p. 80)

A inserção dos países subdesenvolvidos num projeto global será o resultado do próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Perde-se a referência com o passado, “...a história começa novamente e, por isso,

considera-se superado todo o conjunto de raciocínios e reflexões que acompanharam as interpretações existentes”. (ROITMAN, 2000, p. 81)

O novo paradigma tecnocrático, fundado na robótica, na informática, na inteligência artificial, na transformação total do mercado de trabalho, da produção e do capital, conduz os países dependentes, subordinados e com altos *déficits* econômicos a um maior grau de exploração e de desigualdades e, ao mesmo tempo, leva estes países a se adaptarem a projetos de políticas compensatórias cuja finalidade é a satisfação das demandas de caráter social e político: direito à moradia, à saúde, à participação no processo de tomada de decisões políticas.

Embora os projetos de criação de mercados intrazonais e regionais tenham tido apreciáveis resultados em termos de cifras macroeconômicas, “...as desigualdades sociais mantêm-se, e a pobreza somente muda de rosto”. (ROITMAN, 2000, p. 89). As diretivas da política neoliberal causarão novos traumas à sociedade: “a insegurança no emprego e os desempregos em longo prazo; a perda da assistência social; a pauperização das massas e sua subsequente demonização local, bem como uma dependência crescente das instituições privadas de caridade”. (SILVA, 1998, p. 86)

A globalização e o neoliberalismo funcionam de forma conjunta para naturalizar o sofrimento, para destruir a esperança e para aniquilar a justiça. A lógica da privatização e do livre mercado molda, agora de forma odiosa, os arquétipos da cidadania, gerencia nossas percepções daquilo que deveria constituir a “boa sociedade” e cria formações ideológicas que preenchem as funções necessárias para o capital. As escolas passam a ser financiadas por corporações que funcionam como indústrias de serviço para o capitalismo transnacional e a busca de lucro dos institutos burgueses de pesquisa prevalece

na orientação da política e da prática educacional voltadas para a manutenção e a sobrevivência de uma ideologia cuja lógica se fundamenta na mercantilização da força do trabalho e no poder predatório, ligado ao sistema global da mídia comercial (SILVA, 1998, p. 88-89).

As tecnologias de comunicação, segundo SILVA (1998, p. 88-89):

têm um impacto direto sobre a formação de imagens, de representações e da opinião pública em nossa sociedade. As novas tecnologias eletrônicas estão remoldando o contexto da produção, da subjetividade e da colonização do mundo-vida e isso tem, claramente, implicações para a estruturação de identidades de nossa juventude. Chegamos a uma sociedade de informação que reflete uma estreita interdependência entre as diferentes esferas da vida social, política e econômica.

A lógica estrutural, introduzida na sociedade de informação, levará a outras formas de dominação e de exclusão, pois os sistemas eletrônicos e os novos aparatos tecnológicos, como os dispositivos protéticos ligados ao capital financeiro e imobiliário, ampliarão o âmbito e a velocidade dos movimentos especulativos do capital financeiro ao redor do globo, favorecendo a causa do mercado global e a promoção dos valores comerciais em descaso dos valores culturais.

A nova ordem mundial reduz, também, os espaços da política educacional, colocando-a como um subsetor da economia, "...planejada para produzir cibercidadãos numa teledemocracia de imagens e representações voláteis, numa democracia feita simplesmente de escolhas entre diferentes estilos de vida". (SILVA, 1998, p. 90)

Percebe-se, diante deste quadro, uma progressiva fusão dos processos de formação na universidade com os processos produtivos do capitalismo avançado e até mesmo uma minimização da formação crítica. Esta fusão, ao invés de levar à rearticulação dos programas formativos, leva a uma fragmentação e à

reprodução dos antagonismos de classe e à criação de um novo equilíbrio das relações hegemônicas, que favorecem os interesses da classe dominante.

De certo modo, o mundo globalizado, o mundo informado da revolução tecnológica, instrumentaliza o conceito de democracia, de liberdade, e altera, até mesmo, o papel do conhecimento (saber), em conhecimento pragmático, útil para os processos de capacitação para o trabalho e para a mobilização social do indivíduo no mercado globalizado. Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser considerado mais como produto do que como processo, assumindo um caráter instrumental (MIRANDA, 1997, p. 44-45).

É dentro desta redefinição que assistimos, no campo educacional, ao surgimento de noções aparentemente novas mas que, de novo, muitas vezes, engendram somente a ênfase ideológica: competências, habilidades, eficiência, eficácia, emprego, empregabilidade.

As diretrizes adotadas pelos organismos internacionais e nacionais para a formação profissional, ora apresentam-se configuradas em programas de capacitação técnica, ora em programas de valorização do humano. A formação profissional, ou até mesmo, a elaboração de currículos, de propostas pedagógicas dos programas, vê-se prisioneira da lógica economicista e empresarial, tornam-se os eixos estratégicos das políticas de qualificação de profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes necessários em um determinado contexto.

No âmbito desses processos, os marcos de referência para os sistemas de ensino e, em particular para a universidade, serão, portanto, os marcos do sistema produtivo, seus suportes ideológicos, a nova forma de produção do capitalismo. O conhecimento será o elemento propulsor da esfera econômica, dos sistemas produtivos e da competitividade internacional.

O impacto da ideologia neoliberal terá conseqüências sobre o desempenho e sobre o papel da universidade na produção e na perpetuação dos códigos culturais e no que diz respeito à formação do indivíduo: a universidade não só deverá formar pessoas competitivas, como, também, alimentar e consolidar a competitividade como valor central da vida humana. No contato com o mundo globalizado, a universidade deverá competir não só com outras instituições congêneres, mas também com as empresas do mercado, devendo submeter-se aos critérios e às normas de avaliação destas.

Conforme COELHO (2000, p. 59):

O mercado trabalha com uma lógica diferente e com um tempo cada vez mais rápido, cobrando, de modo equivocado, mudanças na universidade, na pesquisa, nos cursos de graduação e pós-graduação. A vida acadêmica, o ensino, a pesquisa, entretanto, transcorre num tempo mais lento, necessário às discussões teóricas, às opções metodológicas, à realização das experiências, ao confronto e revisão dos resultados e conclusões, ao repensar e refazer dos caminhos já trilhados, à produção das teses, livros e artigos, ao preparo das aulas e conferências, à realização dos processos concretos de busca do saber, de ensinar e do aprender, à criação de novas práticas acadêmicas, às mudanças de currículo, à continuidade dos projetos de pesquisa, à formação e à orientação dos estudantes, à elaboração dos relatórios, à participação nas comissões examinadoras e nas reuniões de departamento. Nada disso é medido pelas notas do exame nacional dos cursos (provão), pelo *ranking* das instituições, pela quantidade de mestres, de doutores e de publicações.

A universidade é projetada com base na economia globalizada, dela é exigida a *performatividade* dos sistemas, como afirma LYOTARD (2000, p. 89):

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições

A educação superior passa a ser um dos motores do desenvolvimento econômico: os novos saberes, cada vez mais, devem estar relacionados com as novas tecnologias, e a universidade é chamada a promover o amplo mercado das

competências profissionais e operacionais com a mesma eficácia das empresas. “A relação do saber não é a da realização da vida do espírito ou da emancipação da humanidade; é dos utilizadores de um instrumental conceitual e material complexo e dos beneficiários de suas *performances*”. (LYOTARD, 2000, p. 94)

No contexto do *desempenho (performance)*<sup>4</sup>, o valor do conhecimento não é mais a verdade, e sim a utilidade. Para que serve? Pode ser vendido? É eficaz? (LYOTARD, 2000. p. 92 e 93). A verdade é controlada pela hegemonia do poder tecnológico.

De agora em diante, será o princípio do desempenho a definir as políticas a serem seguidas, subordinando as instituições de ensino superior aos poderes constituídos. “... o saber não tem mais seu fim em si mesmo como realização da idéia ou como emancipação dos homens, sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos mestres e dos estudantes”. (LYOTARD, 2000. p. 91) . As universidades não conseguem inovar-se no ritmo do conhecimento, não conseguem acompanhar a velocidade das transformações. A ampliação das telecomunicações informatizadas e o acesso de todos aos novos instrumentos e às novas linguagens permitirão o contato direto e permanente entre os que participam do processo educacional, sem a necessidade de um lugar especial para a obtenção das informações e o uso do saber. A preocupação não será a acumulação de conhecimentos estáveis e certos, mas a busca de recursos tecnológicos adequados para acessar às informações permanentemente produzidas. A pesquisa e a produção do conhecimento assumem um papel

---

<sup>4</sup> “A idéia de *performance* implica a de sistema com estabilidade firme, porque repousa sobre o princípio de uma relação, a relação sempre calculável em princípio entre calor e trabalho, entre fonte quente e fonte fria, entre *input* e *output* . É uma idéia que vem da termodinâmica. (LYOTARD, 2000, p. 101). E, ainda, Lyotard define a *performatividade* como o discurso de negócios e administração devotado à otimização de sistemas do tipo performance-eficiência.

fundamental, como também os processos de organização e distribuição da informação.

Para MIRANDA (1997, p. 43):

A produção e difusão do conhecimento são afirmadas como determinantes do desenvolvimento econômico e social no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que se caracterizaria como uma 'sociedade do conhecimento sem classes'. Entretanto, quando se fala de conhecimento, está se falando da incorporação de capital morto e da diminuição de capital vivo no processo produtivo, o que significa afirmar que, para além da centralidade do conhecimento, está a centralidade do trabalho, a centralidade das formas de exploração capitalista. Nesse sentido, por mais que a sociedade do conhecimento se afirme como algo inteiramente novo, essa novidade é incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista.

Estas são questões fundamentais que têm de ser consideradas diante das políticas e das estratégias adotadas para a inserção dos países em desenvolvimento no processo de globalização econômica e regional. A educação superior é vista como uma ferramenta fundamental para abrir espaços de solidariedade, desenvolver valores culturais, reconstruir o tecido social, promover o aumento da competitividade e da produtividade dos países. O investimento na educação é investimento em desenvolvimento.

Para que os países da América Latina possam realizar tais objetivos é necessário que disponham de talento para:

difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. [...]. A acumulação de conhecimentos técnicos implica uma complementação entre criação de conhecimentos, inovação e difusão. Para desenvolver e utilizar plenamente as novas tecnologias, resultam imprescindíveis alguns processos fundamentais de aprendizagem, em particular, as modalidades de aprendizagem mediante a prática (learning-by-using) e mediante a interação entre produtos e consumidores (learning-by-interacting). (CEPAL/UNESCO, 1992, p. 31 apud MIRANDA, 1997, p. 41).

A partir desta recomendação, observa-se uma ruptura entre o paradigma do conhecimento tradicional e "...os paradigmas tecno-econômico-burocráticos, ou reprodutivistas..." da modernidade e da pós-modernidade. A questão do

conhecimento assume um papel central nas universidades. O conhecimento é matéria-prima do ensino, da pesquisa e da extensão. Todos os discursos, todas as propostas, todos os atores sociais são chamados a trabalhar nesta direção.

Este paradigma “envolve uma reconfiguração de saberes, e poderes”; exige uma inovação educativa e pedagógica, vivida no âmbito das universidades, rompendo com os paradigmas de reprodução ou regulação” (LEITE, 2000, p. 142). Temos, portanto, um paradigma de conhecimento “menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setoriado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (MIRANDA, 1997, p. 41). Com isto, a universidade perde o espaço da crítica, da discussão, da argumentação e do debate.

No paradigma pós-moderno da *performatividade* (centrado na informação, nos serviços, e na tecnologia), o conhecimento com o qual os acadêmicos devem trabalhar está afetada por exigências externas, sua matéria-prima está definida por *experts* que estão fora da universidade. Docentes especialistas dão consultorias nacionais e internacionais, currículos especializados e pré-formatados são vendidos por consumidores. Ao que se assiste nos últimos anos, no Brasil, comissões de especialistas, às vezes designadas pelo próprio MEC, sugerem enxugamento e modificações de currículos e projetos acadêmicos e outros. Os processos ocorrem de fora para dentro das IES e sofrem da ausência de crítica dos docentes (LEITE, 2000, p. 144).

Com a “centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização)”, traçam-se as perspectivas da sociedade do conhecimento e da informação, da tecnociência, as separações entre o econômico e o social, desvincula-se o conhecimento do ensino/aprendizagem,

altera-se não só a concepção de conhecimento, mas também “a relação deste com as pessoas, a sua maneira de utilizá-lo, o lugar que ele ocupa nas suas vidas, o modo pelo qual ele passa a incorporar o seu cotidiano em casa, no trabalho, na rua, nos serviços, na igreja”. (MIRANDA, 1997, p. 41)

O impacto do novo paradigma de conhecimento, sua vinculação entre educação e produtividade, entre informação, produção, inovação e difusão, é verificado também na ênfase dada aos processos psicopedagógicos de aprendizagem e na assunção de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, explicitada nas diretrizes que norteiam a formação dos professores nas universidades.

### **3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO SUPERIOR**

Não se pode deixar de considerar no plano das políticas educacionais o forte impacto das transformações de ordem “geopolítica”, “geoeconômica” e “geosocial”. A velocidade e a força arrebatadora de sua implementação geraram um novo momento na história social, econômica e política das nações e impuseram às sociedades e, em particular, aos sistemas de ensino, mudanças substanciais nas suas formas de gestão (GUADILLA, 1994, p. 59).

No que tange ao sistema de ensino superior brasileiro, iniciou-se, na década de 90, um processo de racionalização na administração deste setor. As propostas decretadas pelos governos configuraram uma verdadeira revolução educacional. As transformações preconizadas pelo novo Projeto Político Nacional Brasileiro, iniciado com Fernando de Mello Collor e continuado por Itamar Franco, atingiram o seu ápice com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que visava racionalizar “... sobretudo, nas IES públicas, a gestão interna, o uso de recursos, a capacidade ociosa e, fundamentalmente, flexibilizar a criação de alternativas de cooperação e formação de parcerias no âmbito da sociedade civil”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 93)

A multiplicidade de leis, decretos, decretos-lei, portarias, medidas provisórias, resoluções, emanadas, antes, e depois, da LDB 9394/96, passaram a definir os rumos do ensino Superior no país, cujas diretrizes mais evidentes estão expressas no capítulo específico sobre a educação superior.

É importante ressaltar que as mudanças que se seguiram à implementação das diretrizes e dos objetivos da reforma do ensino superior: autonomia, avaliação, melhoria de ensino, foram ancoradas pela convergência de interesses entre Estado brasileiro e políticas internacionais em patentear o conhecimento e o ensino para o desenvolvimento do mercado capital.

Para SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2002, p. 98-99):

As diretrizes curriculares, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos, se articulam, pois, de uma parte, à centralidade conferida ao professor na realização do plano governamental, e de outra, àquelas competências que assegurariam a empregabilidade, tanto de professores quanto de alunos. Daí indicar que todo o conteúdo de ensino deve estar radicado na praticidade, no ensinar o que é imediatamente significativo, aplicável e útil. Esse encaminhamento deveria conduzir à formação do cidadão produtivo.

Com a reforma do ensino superior, a questão do conhecimento também assume uma nova configuração. Doravante, o conhecimento como matéria-prima do ensino, da pesquisa e da extensão, assume a conotação de valor econômico, direcionando a pesquisa científica para o aumento da produtividade e da competitividade.

Segundo (PAIVA e WARDE, 1994, p. 64, nota, 5):

O aumento da competitividade tão necessário para se conseguir espaços na economia mundial, passa por incorporar 'conhecimentos' aos sistemas de produção. Como os economistas explicam em muitas ocasiões, as vantagens relativas a essas dinâmicas baseiam-se na incorporação do conhecimento e, portanto, quando se compete no mercado mundial com determinados produtos, são também os sistemas educacionais que estão sendo provados.

Portanto, o valor econômico do conhecimento vislumbra uma nova "revolução acadêmica"<sup>5</sup>. Conforme PAIVA e WARDE (1994, p.12), também a produção do conhecimento assume uma nova orientação: "...existirá cada vez

---

<sup>5</sup> Segundo Etzkowitz, a primeira revolução ocorreu no século XIX, quando a pesquisa se integrou à universidade, como função legitimada". ( GUADILLA, 1994, nota de rodapé 6, p. 64)

menos espaço para a pesquisa desinteressada, para o ócio relativo que conduz à criação, para a curiosidade gratuita que sempre pareceu fundamental à ciência ..”.

A educação e o conhecimento serão as vias principais para enfrentar os problemas inerentes à inserção ou à manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Opera-se uma inversão de valores no campo da educação; a reforma do ensino superior aparece sutilmente ”...como equivalente ao progresso...”, mescla-se às finalidades, valoriza-se o ensino formal em prol da eficiência da economia (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 110-111).

Eficiência, resultados práticos e rapidez serão, doravante, os novos referentes da avaliação da pesquisa. Estas são as condições indispensáveis para que se possa haver competitividade na economia mundial. Sua rentabilidade será avaliada por economistas.

Como observa SILVA (1996, p. 21), a ciência e a tecnologia ocuparam um lugar de destaque no processo produtivo:

As áreas de ciência, que são indispensáveis para as inovações tecnológicas, reorganização do trabalho e preparadoras de um novo modelo de homem adaptável ao novo modelo de desenvolvimento do capitalismo mundial, tornam-se, ao lado da pesquisa tecnológica, prioritárias. Enquanto as demais áreas científicas, especialmente as ciências humanas, tendem a reordenar-se na direção dos mesmos objetivos daqueles setores ou, do contrário, poderão não ser priorizadas em futuro próximo.

O forte impacto das forças exteriores ao mundo acadêmico leva a elaborar um “novo discurso” sobre a função da universidade na criação de novas culturas. O multiculturalismo, o intercâmbio, a diversidade, a cooperação, o respeito às diferenças e o diálogo são valores possíveis de serem transmitidos pela educação. A universidade, mesmo em sua crise de valores e deveres, é chamada a redesenhar sua função e a incrementar seu compromisso com os problemas da sociedade.

Cumpra lembrar que, desde o início dos anos 90, as inúmeras publicações de organismos multilaterais e nacionais reforçaram a importância da educação para a promoção de oportunidades iguais às camadas mais pobres e de sua inserção nos benefícios do desenvolvimento econômico.

Neste contexto, a América Latina mais uma vez se depara, como na época de sua colonização, com um futuro delineado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e as agências da ONU, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL). Embora existam algumas distinções em seus objetivos, concepções e propostas políticas, estes organismos são importantes para a compreensão prospectiva dos programas sociais e, em especial, dos educacionais para a América Latina.

Os documentos e os relatórios de reuniões e seminários divulgados por estes organismos, além da UNESCO, tiveram nas últimas décadas, um papel importante na difusão de mudanças de concepção de educação e de conhecimento e reforçaram a idéia da contribuição da educação para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento.

Inúmeros foram os debates sobre a necessidade da implantação de políticas educativas voltadas para o atendimento das necessidades regionais, nacionais e internacionais. Dentre eles, destacamos a proposta da CEPAL: *Transformación productiva con equidad*, de 1990, que focaliza a necessidade de incorporar as novas tecnologias ao novo paradigma de desenvolvimento e de reordenamento mundial. Tal proposta enfatiza, ao mesmo tempo, a necessidade

de investimentos em capital humano, a fim de que indivíduos, setores sociais e países estejam preparados para as exigências do mercado.

Deste modo, “a incorporação e difusão deliberada e sistemática do progresso técnico constitui [não somente] o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente eqüidade social” (AGUIAR, 1998, p. 103), mas também, a nosso ver, o eixo organizador dos componentes curriculares científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagem centrados no desenvolvimento de conhecimentos e de competências básicas para a inserção do cidadão no mundo do trabalho.

Nas linhas de ação traçadas pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) “...embora não se constituía uma proposta de mudança específica do Ensino Superior, as teses aí esboçadas direcionam as ações nesse campo, ao lado do Documento de política para *el cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*” divulgado pela UNESCO em 1995, os quais compõem uma parte significativa do arcabouço de idéias das agências de cooperação internacional cujo conhecimento é indispensável para o entendimento das medidas de política que vem sendo implantadas (...) nas instituições de ensino superior da região” (AGUIAR, 1998, p. 103)

A vinculação entre desenvolvimento humano/educação/conhecimento, articulada em torno dos objetivos (cidadania e competitividade) e dos critérios norteadores (eqüidade e desempenho), passam a definir as políticas de reforma institucional na América Latina. Os sistemas universitários deverão incorporar, na sua estrutura, tais orientações, transformando-se em sistemas pluridisciplinares e plurimodais, ligados à difusão do conhecimento e adequados às necessidades e às formas de integração dos mercados (CASTANHO, 2000, p. 36).

O conhecimento passa a ocupar um lugar de destaque no âmbito das transformações sociais e se torna objeto de disputa no mercado. Conforme AGUIAR (1998, p. 103), este mesmo conhecimento será “reconhecido como elemento propulsor da esfera econômica, tendo em vista que os sistemas produtivos e a competitividade internacional ancoram-se cada vez mais nos avanços tecnológicos”.

Constatamos, no contexto das reformas educacionais, que a noção de conhecimento pragmático se contrapõe à noção tradicional especulativa. O tradicionalmente conhecido não serve para as gerações futuras. A sociedade moderna, em seu caráter pluralista, tem necessidade de buscar continuamente novos conhecimentos para, depois, ajustá-los às necessidades emergentes. Um ponto-chave é o fato de o conhecimento ser postulado, desde os anos 90 pela CEPAL/UNESCO, como elemento-força para o desenvolvimento econômico dos países em desenvolvimento (MIRANDA, 1997, p. 39).

Certamente, a nova configuração de conhecimento-produção, conhecimento-informação empobrece a própria noção de conhecimento, confunde o conhecimento como meio para instrumentalizar a ação política, pedagógica e cotidiana. Nesta nova forma de conceber o conhecimento está implícita a orientação para a formação de novos perfis de profissionais para o mercado. O conhecimento é, ainda, confundido com uma prática científica destinada a “...transnacionalização do conhecimento (*expertise*), mediante uma comunidade de *experts* prontos para serem contratados (intelectuais), onde há uma forte confluência de pesquisa e financiamento”. (FONSECA, 1995, p. 125)

Salientamos que as mudanças ocorridas no campo do conhecimento científico provocaram fortes impactos na economia, na política, na cultura e,

sobretudo, na organização social e produtiva. As demandas neoliberais em prol de uma economia produtiva forte e mediatizada pelo mercado, priorizaram as áreas científicas mais próximas do setor produtivo em detrimento das demais áreas do conhecimento. O conhecimento passa a ser a principal fonte de riqueza, isto é, passa a ser patrimônio de poucos (ANGULO RASCO, 2000, p. 74-75; DIAS SOBRINHO, 2001, p. 8).

A privatização pode ser a meta, tanto do conhecimento, que é visto como propriedade privada, em suas formas de transmissão, de produção e de extensão, quanto da própria instituição. As políticas educacionais confundem o conhecimento também com “a noção de propriedade do conhecimento que resulta de pesquisas feitas mediante subsídios comissionados por organismos (nacionais e internacionais) que retêm o controle sobre os resultados”. (TORRES, 1995, p. 131)

Conforme as análises de MIRANDA (1997, p. 40), na efetivação das políticas de educação esses critérios se traduziram nos seguintes objetivos:

Primeiro, gerar uma institucionalidade do conhecimento aberta aos requisitos da sociedade; segundo, garantir o acesso universal aos códigos da modernidade e, ainda, garantir que a população adulta maneje um mínimo dessas destrezas pelos programas de educação e capacitação; terceiro, impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica; quarto, fomentar políticas destinadas a propiciar uma gestão institucional responsável (Cepal, 1992, p.141; Ottone, 1994, p.48-9).

Nesta perspectiva orienta-se, também, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, ocorrida em Jomtiem, 1990, quando definiu, como eixo articulador, *As Necessidades Básicas de Aprendizagem (Neba)*, compreendidas como: “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e sigam aprendendo”.

Tais necessidades, conforme o artigo primeiro da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos,

Incluem tanto as *ferramentas essenciais para a aprendizagem* (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a resolução de problemas), quanto *os conteúdos básicos de aprendizagem* (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (MIRANDA, 1997, p. 42)

Concordamos com TORRES quanto à imprecisão dos termos e conceitos nas formulações e advertência para suas implicações bem, como “...a negação dos conflitos sociais subjacentes a essas propostas; a ênfase dada, nas *Neba*, às necessidades pessoais sem explicar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população”. (TORRES apud MIRANDA, 1997, p. 42)

Num processo de formação que objetiva o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, não se pode não levar em consideração as necessidades individuais, as demandas do processo produtivo e as exigências do exercício de uma plena cidadania, pois “o mundo da educação diz respeito às pessoas e ao seu contexto sociocultural, aos sujeitos, aos acontecimentos, aos conflitos de liberdade e de decisão e às condições de vida, tanto em plano individual como coletivo”. (BUSSMANN, 1995, p. 41)

A “Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XXI: visão e ação” ressalta o papel da educação superior e a precedência da universidade sobre outras formas de organização do ensino superior (UNESCO, 1998). Evidencia que o futuro de uma nação se projeta cada vez mais com base em seu

capital educativo, e a universidade deve produzir os recursos para a compreensão deste mundo cada vez mais complexo. Esses recursos são o conhecimento e a pesquisa, rigorosas, pertinentes, enraizadas na problemática social e na formação crítica de pessoas capazes de acompanhar as mudanças e os progressos da sociedade.

Destaca-se, ainda, neste documento que:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. (UNESCO, 1998, p. 12)

O *Relatório Delors* também discorre sobre a importância da educação para o desenvolvimento humano sustentável dos países. Em consequência dos progressos científicos e tecnológicos, é necessário que a educação possibilite o desenvolvimento de aptidões, valores e atitudes. O documento assinala que:

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de tudo, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação dos indivíduos e das comunidades. (DELORS, 1999, p. 82)

O pressuposto desse desenvolvimento é “fornecer a todos o mais cedo possível, o passaporte para a vida, que os leve a compreender-se melhor a si mesmos e aos outros, e, assim, a participar na obra coletiva e na vida da sociedade” (DELORS, 1999, p. 83). A educação deve fornecer a todos os níveis os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar no melhoramento e na evolução da sociedade. A universidade do futuro deverá priorizar um tipo de formação abrangente, integrada e permanente, com uma visão global, em que a especialização não estará mais separada da formação humanística e tampouco

da ética. Este tipo de formação exigirá, também, um conceito diferente de conclusão de curso usado na formação no século XX.

Para BUARQUE (1994, p. 158):

A velocidade com que o conhecimento evolui, a visão de que a educação é um processo e uma forma de lazer em um mundo onde todos são educados exigirão uma formação permanente, interminável. O diploma será abolido, porque ninguém se sentirá formado e porque o saber não será indicado por documento nem tratado como latifúndio. A formação será permanente para todos os participantes.

Muda-se a configuração de universidade: doravante, não será mais um *campus* fechado, passando a ser um *locus* onde o saber poderá ser adquirido em qualquer lugar, visando fazer avançar o conhecimento na direção dos interesses do momento. Deste modo, a universidade deve repensar o seu papel, redefinir seus rumos a partir do contexto no qual se insere.

Segundo HANSEN (2002, p. 285),

Em contexto de acelerado e crescente fluxo de transformações, as instituições são desafiadas a assumir novas funções sociais e não podem mais ficar alheias ao que se passa, porque desconhecer tal desafio e não se atualizar pode significar entropia e morte institucional. Se isso é válido para as instituições sociais, vale ainda mais para as instituições universitárias, sob os auspícios das quais estive, durante muitos séculos o papel de vanguarda na condução das transformações e na indicação das tendências de desenvolvimento social e cultural.

Estas análises nos mostram que as políticas educacionais implementadas nos países em desenvolvimento foram pensadas de modo a promover reformas de ensino capazes de preparar e formar uma população para se integrar às relações sociais existentes, especialmente às demandas do mercado e uma população submissa aos interesses econômicos.

A universidade tem muito a oferecer à sociedade neste momento histórico. Não pode eximir-se de pensar a sociedade da qual faz parte e buscar estabelecer novas relações com os problemas que ela apresenta.

### **3.1 A lógica do Banco Mundial para o Ensino Superior**

A reflexão até aqui conduzida nos levou a constatar que a economia global do capitalismo neoliberal trouxe inúmeras conseqüências para o campo das políticas sociais e educacionais.

É após a Segunda Guerra Mundial que o fenômeno do Estado de Bem-Estar encontrou expansão e institucionalização e começou a abrigar no conjunto de seus programas de proteção, os direitos sociais: aposentadoria, habitação, saúde, educação. Sabemos que, a partir dos anos 70, a educação se consolidou como fenômeno nacional de natureza pública e democrática.

Por meio de políticas e legislação, o Estado de Bem-Estar exercia a função de regulador social, isto é, de ajuste tanto da economia como da política. No campo das políticas sociais, o Estado era o principal agente promotor do financiamento e das condições para garantir a distribuição de recursos para determinados programas, ligados, cada vez mais, às necessidades da indústria e da produção.

Alguns condicionantes, como: a crise do modelo econômico do pós-guerra; as modificações na divisão do trabalho; a substituição do pleno emprego pelo desemprego estrutural; as revoluções técnico-científicas na microeletrônica, micro-biologia e energia nuclear; os avanços da informática e a redefinição do papel do Estado na sociedade fizeram com que se interpretassem e elaborassem novas estratégias para minimizar os efeitos da crise capitalista. O conjunto dessas ações, consubstanciadas no Consenso de Washington e implementadas nos

países da América Latina, a partir da década de 80, ganharam formato nas políticas neoliberais (GENTILI, 1998, p. 14).

As elites assumiram as políticas neoliberais promovidas pelos seus “principais guardiões”, dentre eles o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), herdeira do Acordo Geral de tarifas e Comércio (GATT) (IANNI, 2000, p. 218), como única resposta para superar o déficit público e estabilizar a economia.

É importante destacar que os efeitos produzidos pelas políticas neoliberais sobre o setor econômico não asseguram a equidade social, pelo contrário, a desigualdade social limita e põe em risco o crescimento econômico e muitas vezes o desenvolvimento da economia global não coincide com o desenvolvimento da sociedade.

SOROS<sup>6</sup>, citado por DIAS SOBRINHO (2000, p. 11), afirma que:

O desenvolvimento de uma economia global não coincidiu com o desenvolvimento de uma sociedade global. A unidade básica da vida política e social continua sendo o Estado-Nação. O direito internacional e as instituições internacionais, na medida em que existem, carecem da força necessária para impedir a guerra ou os abusos em grande escala contra os direitos humanos em alguns países. As ameaças ecológicas não são enfrentadas de forma adequada. Os mercados financeiros globais estão em grande parte fora do controle das autoridades nacionais ou internacionais.

Diante desta situação, podemos constatar que a crise do Estado de Bem-Estar representa o desmonte do Estado intervencionista na economia dos setores sociais, e as políticas públicas e sociais passam a ser entendidas e assumidas como opção de consumo individual promovido pelo mercado, pela competição na prestação dos melhores serviços ligados à saúde, previdência, habitação e educação. Os centros decisórios não estão circunscritos nos limites territoriais, mas, sim, por organizações comerciais e industriais em âmbito mundial (IANNI,

---

<sup>6</sup> SOROS, George. **La crisis del capitalismo global**. Madri: Debate, 1999, p. 21-22.

2000). O Estado passa a não mais assumir a função de “interventor”, mas de “avaliador”. Esta transferência de modelo de gestão privada baseia-se nos critérios de eficiência, competição, lógica de mercado, privatização.

Com a nova função atribuída ao Estado, altera-se, também, no campo educacional, a relação entre Estado e Educação Superior, “cujo resultado mais imediato foi à diminuição das despesas públicas para o setor, o que exigiu a adoção de uma cultura gestionária (calcada nos moldes empresariais) e ao mesmo tempo a criação de mecanismos de controle e de responsabilização social”. (AFONSO, 2000, p. 49-50)

Os problemas ligados à pobreza, trabalho, educação pública, doravante serão administrados pelo setor público sob forma de parcerias. Os programas sociais serão subsidiados e mediados pelos critérios de eficiência e competição do mercado. “O bem público passou a ser identificado com interesses coletivos de grupos sociais e os espaços públicos foram reduzidos nos termos de participação comunitária”. (TELLES, 1994, p. 113)

Nas suas análises sobre o Banco Mundial, TORRES (1995) afirma que o papel exercido por esse Banco no contexto do capitalismo internacional é o de agência de regulamentação de empréstimos e não de agência que oferece doações. O investimento em educação não é o aspecto mais importante da sua política. “O Banco Mundial reflete a perspectiva neoliberal, constitui uma instituição central na despolitização e positivização da política educacional, exerce um papel central no processo de globalização do capitalismo e sua agenda de pesquisa e *experts* empregam sistematicamente a ciência social positivista ... .” (TORRES, 1995, p. 123)

A política educacional do Banco Mundial tem por fundamento a análise econômica da educação. Esta análise tem sido utilizada por governos como metodologia principal para a definição das políticas educacionais (CORAGGIO, 2000, p. 95). O diagnóstico dos altos índices de pobreza no mundo levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza.

Nas suas análises sobre o Banco Mundial FONSECA (1995, p. 169), descreve que desde os anos 60-70 “... o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo. O setor educacional passa a ser considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco”.

Nos documentos daquela época, segundo CORAGGIO (2000, p. 97) “...já estavam elaboradas praticamente todas as receitas que hoje podem ser vistas como resposta específica à crise educacional, o que nos coloca diante de um caso de extraordinária ‘premonição’, seja do predomínio de uma rígida teoria sobre uma realidade mutável e diferenciada”.

A análise econômica da educação, enquadrada na teoria econômica neoclássica (método especial de análise), contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, indo além de um simples cálculo econômico para comparar os custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social e político.

Para CORAGGIO (2000, p. 97-98), o modelo microeconômico neoclássico levava “...a assemelhar a escola a uma empresa, a ver os fatores do processo educativo como insumos, e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão”.

A partir dos anos 90, o Banco Mundial assume no setor educacional a função de assessoramento para as reformas dos sistemas educativos. O Banco reconhece a importância da educação para o desenvolvimento econômico e para a redução da pobreza; orienta os países para investirem na capacitação de profissionais "...adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade, atendendo à demanda da economia". SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 74)

Mas como se traduzem os enfoques dos modelos econômicos do Banco Mundial sobre o setor educacional? Das análises de CORAGGIO, (2000, p. 100-101), podemos destacar os seguintes tópicos:

- as políticas devem ser diferentes para cada país de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o contexto histórico e político;
- o Banco sabe o que todos os governos devem fazer e detêm um pacote pronto com medidas para serem aplicadas à reforma educativa universal;
- a descentralização do sistema educativo com o objetivo de proporcionar a cada distrito ou estabelecimento um conhecimento mais amplo das condições locais;
- as contribuições de insumos educativos mais eficientes;
- a redução da capacidade dos "interesses tradicionais" (sindicatos de professores e burocratas do governo central, associações de estudantes universitários, as elites geralmente beneficiadas pelos subsídios indiscriminados) para incidir na política educativa;
- desenvolver as capacidades básicas de aprendizagem no ensino primário e no nível secundário inferior, porque o Banco sabe que isso contribuirá para

satisfazer a demanda por “trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades”;

- capacitação do corpo docente a distância;
- redução do número de alunos por professor ou aumentar salário dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado;
- aumentar a eficiência interna: é preciso cobrir certos déficits que afetam o aprendizado: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição;
- é necessário um tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, maior oferta de livros didáticos;
- maior concentração nas disciplinas que fornecem as habilidades básicas para o aprendizado futuro;
- é preciso introduzir mecanismos de concorrência de recursos públicos que reproduzam a concorrência no mercado por recursos privados;
- a iniciativa e recursos privados devem preencher a lacuna deixada com a retirada dos subsídios de outros níveis de educação pública.

Os critérios para os investimentos na educação são estritamente econômicos (taxa de retorno baseada em renda pessoal): o investimento na educação básica nos níveis mais baixos do sistema produz aumentos maiores da renda do que em níveis da educação superior.

Comenta CORAGGIO (2000, p. 127): esta educação promoverá “...um reservatório de trabalhadores baratos e flexíveis, produzindo bens e serviços para exportação, o verdadeiro aumento da renda será realizado não nos países em via de desenvolvimento mas pelos consumidores de tais bens (localizados nos países industrializados)”..

Na visão de TORRES (1995, p. 128), o Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas educacionais: construção de escolas, apoio à escola secundária, educação vocacional e técnica, educação informal, educação básica e qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e de desempenho escolar).

Joel Samoff, nas suas críticas ao Banco Mundial, o define como “um complexo financeiro intelectual”. O Banco Mundial comissiona pesquisas influenciando na seleção dos tópicos destas investigações, na definição operacional das variáveis, na terminologia, na legitimação dos temas, nas propostas analíticas e hipóteses que são consideradas úteis para o investimento e para o desenvolvimento educacional. A título informativo, citamos outras intervenções do financiamento do Banco Mundial: o controle dos salários para os *experts* internacionais quanto para os locais; a contemplação das teorias para o planejamento educacional (SAMMOFF apud TORRES, 1995).

David Pank mostra que as preferências teóricas do Banco levam à determinação de quatro princípios:

crescente investimento na educação primária e na saúde, baseado no argumento, de que as taxas de retorno em educação primária excedem às dos demais níveis educacionais; descentralização administrativa, com o pressuposto de que os programas administrados localmente são mais econômicos que centralizados; investir na educação geral ao invés de que na educação vocacional, baseando-se na evidência empírica de que, em longo prazo, a educação geral é mais produtiva; recuperação de custos de investimento e eficiência no manejo dos recursos. (PANK apud TORRES, 1995, p. 129)

Nesta mesma direção se coloca o documento “Conjunto” Banco Mundial – UNESCO sobre o Ensino Superior das Instituições multilaterais direcionado aos países em desenvolvimento, quando conclui dizendo que “sua estratégia de empréstimos deveria enfatizar a educação primária, relegando o ensino superior para uma posição relativamente secundária”. (SIQUEIRA, 2001, p. 4)

O mesmo documento reconhece o poder da educação como causa e solução de pobreza, e não como um direito humano e social; “com uma qualidade e relevância vinculadas com o ideal de construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária, tal como, de certa forma, explicitado nos documentos da UNESCO relativos aos anos 1995, 1997 e 1999”. (SIQUEIRA (2001, p. 4-5)

O documento defendeu também “...uma perspectiva reduzida do conhecimento no qual este deveria servir mais diretamente aos interesses da geração de lucros para determinados grupos econômicos e não aos interesses mais amplos da sociedade como um todo: a economia mundial está mudando; o conhecimento suplanta o capital físico como a fonte presente (e futura) da riqueza”.

Segundo as análises de SIQUEIRA (2001, p. 4), podemos perceber que a concepção de educação usada pelo grupo Força-Tarefa é aquela de educação como um investimento, um capital humano, revigorado em face de uma “...economia baseada no conhecimento: sem um capital humano melhorado, os países inevitavelmente ficarão para trás e experimentarão marginalização intelectual e isolamento econômico”.

O objetivo destas mudanças é que o ensino superior seja enfatizado na perspectiva de sua potencial contribuição para o desenvolvimento econômico, deve atender aos interesses das corporações no sentido de usar e controlar a capacidade das universidades e dos centros de pesquisa para produzir conhecimento. Nesse cenário, “as instituições que visam lucro têm que operar como um negócio e elas poderão sub-investir em certas áreas e tipos de ensino superior (...), os governos devem financiar a pesquisa básica e certos tipos de

aplicada, assim como educar uma reduzida elite de líderes, destinando à maioria uma pseudo-educação superior....”.

O Banco Mundial, por intermédio de seus representantes, propõe também a adoção de um sistema estratificado para o ensino superior, que deverá incluir na sua estrutura, um nível orientado para a pesquisa seletiva e outro para a distribuição de conhecimentos para um grande número de estudantes. Tal sistema deveria ser composto por universidades de pesquisa, politécnicos, faculdades profissionais e “community colleges [escolas, faculdades vocacionais] cujo objetivo é oferecer diferentes tipos de educação e servir distintos grupos de estudantes por meio de uma educação à distância”. (SIQUEIRA. 2001, p. 5)

Neste sistema estratificado, as expectativas explicitadas foram: as universidades de pesquisa devem produzir especialistas bem-qualificados e generalistas com formação ampla e sólida; as universidades estaduais ou regionais [politécnicos e Community colleges] deveriam atender a um maior número de estudantes, enfatizando o ensino e o treinamento de diplomados para o trabalho; as faculdades profissionais deveriam se concentrar no treinamento técnico em algumas áreas (direito, medicina, administração e formação de professores); as escolas (faculdades) vocacionais deveriam instruir habilidades práticas para trabalhos específicos em áreas como nutrição, mecânica de automóveis, contabilidade, computadores, eletrônica e maquinaria.

O documento do Banco Mundial *“La Educación Superior en los Países en Desarrollo: peligros y promesas”* (2000), no capítulo sobre *“la importancia de la educación general”*, enfatiza a importância da educação geral, ou humanista, como meio para ajudar os países em desenvolvimento atingir seus objetivos socioeconômicos em longo prazo.

Afinal o que o Banco entende por educação humanista?

A educação humanista, conforme o documento, é um processo educacional que tem como orientação levar os estudantes a compartilhar seus conhecimentos e a desenvolver suas aptidões intelectuais, diferentemente dos cursos profissionalizantes ou técnicos, promovendo o desenvolvimento integral por meio do amadurecimento e da compreensão da natureza das coisas, segundo o melhor conhecimento do nosso tempo (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 95-96).

Esta concepção de educação humanista constitui para o Banco Mundial um investimento capaz de preparar trabalhadores flexíveis para um contexto em rápido processo de mudança.

As pessoas com formação humanista, para o BANCO MUNDIAL (2000, p. 96), são aquelas familiarizadas com os métodos matemáticos e experimentais das ciências biológicas e físicas, com as principais formas de análise e técnicas históricas quantitativas, utilizadas nas investigações sobre o desenvolvimento de uma sociedade moderna, com algumas conquistas importantes no campo da erudição, da leitura e das artes, bem como com os conceitos filosóficos e religiosos mais importantes da humanidade.

### **3.2 As Diretrizes para a Educação Superior**

O debate atual em que se insere a problemática da universidade brasileira como instituição social, ultrapassa os limites do campo meramente acadêmico. Ele se enquadra, segundo TRINDADE (1999, p. 22), numa visão neoliberal, cuja lógica é "... a universidade deve 'responder às diversas necessidades que lhe são externas', tornando-se cada vez mais uma organização multifuncional,

indispensável e utilitária”, voltada para a “formar profissionais polivalentes para o mercado”.

O impacto das políticas neoliberais sobre o sistema educacional leva as Instituições de Ensino a elaborarem propostas para a educação no marco da globalização.

De acordo com BUCHBINDER E RAJAGOPAL apud SILVA Jr. ; SGUISSARDI (1999, p. 266):

A globalização do capital e as políticas de redução do déficit são duas das principais forças que estão provocando o impacto nas universidades nos anos noventa. Estas forças não são as únicas, mas parte de um processo que inclui articulações entre empresas e universidade em uma atmosfera de constante insuficiência de recursos financeiros. Essas articulações e a insuficiência de recursos têm influenciado o modelo de nossas universidades, tornando-as mais subservientes às demandas da globalização e às estratégias de redução do déficit. Isto tem afetado o contexto social do conhecimento, o papel e a função do corpo docente, a administração e também a missão da universidade.

Os setores das políticas sociais e, em particular, os das políticas educacionais passam a ser reorganizados em base dos critérios da racionalidade e da acumulação, levando a uma mercantilização da educação superior.

Segundo SILVA Jr; SGUISSARDI (1999, p. 103-104):

A reorganização da esfera educacional parece fazer-se de forma ampla, conjugando setores do Estado, da sociedade civil e do setor produtivo, (...) é importante compreendermos as tendências das transformações gerais que têm operado na esfera educacional no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, com destaque para o que se realiza no Brasil, no campo da mudança do Estado, pois esta expressa de maneira bastante clara, as redefinições das esferas públicas e privadas.

O documento legal mais importante no contexto da reforma da educação superior é representado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96, em especial seu capítulo *Da Educação Superior*. Tal capítulo constitui “uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura a uma série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e

mentores nacionais da modernização<sup>7</sup> [nota nossa] do sistema de educação superior do país.” (SILVA Jr. , SGUISSARDI, 1999, p. 47)

É preciso considerar, como já mencionamos nos parágrafos anteriores, que nenhum país pode aspirar ao seu desenvolvimento sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepõe os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. Para que estas possam desempenhar sua missão e sua função, o apoio político é decisivo.

Diante do contexto internacional em que pese à situação da economia mundial, a estratégia do governo está visualizada na concessão de “autonomia plena” às universidades. A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a “autonomia universitária” (art. 43), exercida nas dimensões previstas na Carta Magna: didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. No artigo 207, destaca-se, ainda, que as universidades deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, a autonomia universitária tem como princípio norteador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A LDB, no seu art. 52, afirma que “as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Esta é a menção que a LDB faz da indissociabilidade da universidade.

---

<sup>7</sup> A concepção de modernização utilizada no Plano Diretor de Reforma do Estado, segundo os autores SILVA Jr; SGUISSARDI (1999, p. 68) está “... (ancorada na eficiência), dos setores do Estado, (núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e *competitivos*, e produção de bens e serviços para o mercado), de propriedade (estadual, privada e pública não-estatal) de modelos de administração pública (patrimonialista, racional-burocrática e gerencial). Destaca-se ainda a valorização privada, a descentralização, a autonomia, mas com controle (centralizado) por resultados”.

É importante observar que o artigo 53, limita a efetivação da autonomia numa lista de atribuições: fixação de vagas, currículos, planos, projetos, a conferência de graus e diplomas, aprovação de planos de investimentos e capacidade de firmar convênios. Quanto ao exercício da autonomia didático-científica é facultado aos colegiados decidir sobre “a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa dos professores; planos de carreira docente”. (art. 53, par. único)

Em vista do objeto de nossas análises, é importante refletir o conteúdo dos artigos 2.º e 43.º. O artigo 2.º traça os fins da educação nacional: “o pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania”, e a “qualificação para o trabalho”. O artigo 43.º trata das finalidades da educação superior: estimular a criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados profissionais para a sociedade; incentivar a pesquisa e a investigação científica visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como da difusão da cultura; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos, técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e prestar serviços especializados à comunidade; “promover a extensão aberta à participação, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Cabe ressaltar que, nestas finalidades, estão implícitos “os rumos que se deve imprimir à educação no país” e que toda a ação educativa supõe uma concepção de homem, de sociedade e de educação (SAVIANI, 1999, p. 189).

De fato, a universidade é uma instituição da sociedade com atribuições precisas de fazer a ciência e produzir conhecimentos teóricos e práticos, em sentido amplo. A universidade deve promover a formação humana inseparavelmente destas atribuições. No capítulo dedicado a “*Missões e funções da educação superior*”, da Conferência Mundial da Educação Superior (1998), há uma nítida separação entre “missões”, ligadas à promoção de “valores fundamentais”, e “funções”, vinculadas a tarefas historicamente relevantes (CASTANHO, 2000, p. 42). As missões básicas citadas no artigo 1.º, são: “educar, formar e realizar pesquisas”.

Na Declaração mencionada, destaca-se, ainda, a preocupação formativa e ética com a educação superior. A missão desse nível educacional é a de constituir um espaço aberto que propicie a aprendizagem permanente, que contribua para proteger e consolidar os valores da sociedade e para o desenvolvimento e a melhoria da educação em todos os níveis, particularmente mediante a capacitação do pessoal docente.

Entre as funções da educação superior, situa-se a de poder opinar sobre os problemas éticos, culturais e sociais com total autonomia e plena responsabilidade, assim como a de utilizar a sua capacidade e prestígio para defender e difundir valores universalmente aceitos, em particular a paz, a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade, assumindo papel responsável diante da sociedade. Manifesta-se, também, a preocupação pela igualdade de acesso (art. 3), que não poderá admitir nenhum tipo de discriminação por motivo de raça,

sexo, idioma, religião ou considerações econômicas, culturais e sociais, nem limitações físicas. A igualdade de oportunidades deve ser reforçada por meio da diversificação de modelos e de modalidades, para responder à tendência internacional de massificação da demanda e para ampliar o acesso a grupos públicos cada vez mais diversos.

A pesquisa é enfatizada no seu papel essencial, devendo-se fomentar e reforçar a inovação, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade. Os docentes devem ocupar-se, sobretudo, de ensinar os seus alunos a aprender e a tomar iniciativas.

No que tange à qualidade, em seu caráter pluridimensional, a Declaração defende a conjugação de dois importantes processos: a auto-avaliação interna e um exame externo realizado com transparência, levando em conta a diversidade e evitando a uniformidade. Por outro lado, os desafios da tecnologia são alvos de reflexões especiais. Reconhece-se que as novas tecnologias da informação não tornam os docentes dispensáveis, mas modificam fundamentalmente o seu papel, tornando o diálogo permanente indispensável para que a informação se converta em conhecimentos e compreensão.

O surgimento de uma sociedade de interação, com valores claramente universais, requer o contato direto entre as pessoas como maneira fundamental para ampliar o entendimento entre os povos. O multiculturalismo, o intercâmbio, dá-se de modo mais eficaz mediante a criação de redes, de projetos de colaboração técnica internacional entre pesquisadores.

Num processo de internacionalização da universidade, além da preparação de uma categoria de profissionais que se tornam proeminentes em um mundo

sem fronteiras, a universidade tem de possibilitar a criação de espaços virtuais de pesquisa, proporcionando a abertura às novas culturas.

Na intensidade e velocidade da globalização, deve-se: “ratificar e implementar os instrumentos normativos regionais e internacionais relativos ao reconhecimento dos estudos, incluindo os que se referem à homologação de conhecimentos, competências e aptidões dos formandos, permitindo que estudantes mudem de curso com maior facilidade e tenham mobilidade dentro do sistema nacional e na sua movimentação entre eles”. (art.15, c)

Pensar o ensino de graduação, é necessariamente assumi-lo em sua complexidade histórica que não advém apenas da multiplicidade de seus aspectos, mas, principalmente, do seu fazer-se real, de constituir-se como história. A realidade atual traz, em si, uma exigência da história, de nosso compromisso com a sociedade, com o presente e com o futuro da universidade, com um ensino que atenda à formação do homem para a sua emancipação e integração na sociedade.

Abordaremos a seguir o impacto das políticas educacionais na construção de projetos pedagógicos em uma Instituição de ensino.

#### **4. O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO**

Perante as transformações da sociedade, da crise cultural e educacional, a universidade deverá buscar um novo caminho para realizar plenamente seu papel, seu destino e legitimar-se.

Segundo BUARQUE (1994, p. 31),

É a crise que vai mostrar a necessidade de uma reorganização do conhecimento e da realidade do mundo à qual este conhecimento serve. Vai forçar a universidade a buscar um novo caminho, a reencontrar seu destino. Vai fazê-la voltar a ser instrumento de transição. Vai fazê-la viver a contemporaneidade da mudança.

No contexto das mudanças econômicas, históricas e sociais, é notória a estreita relação entre ensino superior e as demandas da sociedade. A universidade deverá repensar na sua estrutura, nos seus currículos, na sua filosofia, nos seus profissionais e nas suas pesquisas. Para além da vertente economicista e produtivista, a universidade deverá ter um forte compromisso com o desenvolvimento da sociedade. Para isso, precisa preocupar-se com a formação de cidadãos comprometidos com o futuro da própria sociedade.

A PUCPR, diante do processo de transformação socioeconômico, recebeu um novo impulso pedagógico, que foi desencadeado pela exigência de uma profunda reflexão individual e coletiva do corpo docente e dos gestores da instituição. Essa reflexão teve a finalidade de discutir os fins e os rumos da educação.

#### 4.1 Diretrizes para o Ensino de Graduação: o Projeto Pedagógico da PUC

Em consonância com a LDB, que em seu art.12, inciso I, exige que os estabelecimentos de ensino construam seu Projeto Pedagógico, a PUCPR, em 1998, iniciou a construção de seu Projeto Pedagógico Institucional no qual estabelece junto com suas diretrizes, os fundamentos, princípios filosóficos, científicos e didático-pedagógicos para a ação pedagógica dos professores (PUCPR, 2000, p. 18).

Este documento constitui referencial para a elaboração das propostas pedagógicas dos Cursos de Graduação ao traçar as metas para a formação integral e permanente de profissionais e cidadãos comprometidos com a vida e com o progresso da sociedade. No que se refere à elaboração de um documento que estabelece as diretrizes para o processo pedagógico, é importante, segundo GISI (2001, p.102),

Compreender o projeto político-pedagógico como instrumento orientador do processo educativo, isto é, do processo de ação-reflexão-ação que pressupõe superar a idéia de um documento elaborado *a priori* como plano rígido a ser seguido. Deve, sim, ser (...) indicador de rumos que favorece a análise dos resultados do esforço coletivo para uma educação emancipadora.

A proposta de uma educação emancipadora engloba, na sua essência, "...a pesquisa como método formativo" enquanto formadora de sujeitos críticos e criativos, capazes de lidar com as diferentes formas de conhecimento (DEMO, 1996, p. 8). E, ainda, esta educação valoriza o indivíduo e a objetividade, prioriza os valores da formação integral: justiça social, cidadania, igualdade, respeito à alteridade. Tais valores reconhecem o homem como sujeito da história, ou seja, um agente dotado de um sentido ético e político, combinado com uma forte

competência técnica e profissional e com as habilidades requeridas pela racionalidade econômica (DIAS SOBRINHO, 2001, p. 12-14).

Pode-se afirmar que o Projeto Pedagógico incorpora na sua estrutura, além de uma visão de futuro, também uma visão de desenvolvimento do ser humano, individual e coletivo. O Projeto Pedagógico é um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e de interpretação da atividade prática da instituição no processo de transformação.

Segundo GOERGEN (2002, p. 75), “o que deverá fazer a diferença neste projeto é o indivíduo (humano) e a coletividade (humana) enquanto representam a razão de ser da universidade da qual ela não pode desviar-se. Isto faz a diferença do projeto acadêmico: é de natureza distinta do empresarial”. Um Projeto Pedagógico engloba a participação de todos os segmentos da comunidade universitária (alunos, professores, gestores, pais, etc...); é uma ação participativa de organização.

As Diretrizes para o Ensino da Graduação da PUCPR, contidas no Projeto Pedagógico Institucional, indicam as linhas orientadoras do trabalho pedagógico e os rumos da formação do futuro profissional. As Diretrizes estão fundamentadas nos seguintes tópicos: 1) a concepção e o papel de diretrizes para o ensino em uma universidade católica; 2) os princípios gerais orientadores do ensino; 3) os princípios específicos para o ensino superior; 4) os princípios orientadores para a elaboração dos projetos de aprendizagem; 5) as decorrências operacionais para o trabalho de ensino; 6) as diretrizes para o ensino como um contrato social com a comunidade (PUCPR, 2000).

As Diretrizes do Ensino Superior apontam, também, pressupostos teóricos, dentre os quais destacamos:

- a educação como instrumento para a construção dos ideais da humanidade: paz, justiça, solidariedade, equilíbrio nas relações sociais e o ideal de liberdade;
- a universidade como instituição apropriada para capacitar as pessoas a lidarem com a nova cultura emergente e as novas formas de conhecimento provindas da Sociedade do Conhecimento;
- o desenvolvimento de aptidões/competências com base no conhecimento existente e nos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização;
- uma organização curricular voltada para o atendimento das necessidades sociais, das demandas do mercado de trabalho e das ofertas de emprego;
- uma formação universitária que garanta qualificação técnica, científica, profissional, mas também qualificações éticas, políticas, sociais, afetivas, emocionais, filosóficas e de liderança.

Fixamos nossa atenção sobre o pressuposto que considera a “educação como instrumento” (PUCPR, 2000, p. 18). Esse pressuposto denota ainda uma visão reducionista de um processo de formação que deverá promover práticas pedagógicas que se orientem por uma visão de sociedade pautada no conhecimento, na informação, na globalização, na intensificação das relações com o conhecimento e que garanta as qualificações indicadas.

Neste sentido, consideramos oportuno refletir na diferença entre os conceitos de ensino e educação.

Para MORAN (2000, p. 13):

Ensino e educação são conceitos diferentes. No ensino organiza-se uma série de atividades didáticas para ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento (ciência, história, matemática). Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos. Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção de sua identidade, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Nos pressupostos teóricos da PUCPR, percebe-se preocupação com o atendimento às necessidades sociais e verifica-se, também, uma preocupação acentuada com a formação para o mercado.

Nas Diretrizes (PUCPR, 2000, p. 19-20) consta:

As demandas mudam, as técnicas e recursos existentes tornam-se rapidamente escassos, obsoletos, inadequados ou insuficientes. O emprego a ser obtido tornou-se um referencial ultrapassado, e a empregabilidade, como um critério, exige uma formação muito desejada, mais ainda desconhecida. A esperança de outrora, para obter sucesso profissional, era ter um diploma universitário. Hoje, para que a ‘capacitação de nível superior’ volte a ter algum valor, mais do que capacitar a obter um diploma, a educação superior precisa capacitar a gerar empregos (ser empreendedor) ou ser capaz de aprender sempre, ao trabalhar acompanhando as mudanças sociais, tecnológicas e do conhecimento (**aprender a aprender ou aprender a conhecer** [grifo do autor] ).”

A universidade deve sim oferecer um conhecimento adequado às novas exigências profissionais, mas ela não pode esquecer que é “...um local de aprendizagem da democracia, da formação dos cidadãos e do desenvolvimento individual”. (JOSPIN, 1998, p. 39)

O sentido da universidade não se esgota nesta ou naquela função. Se isto acontecesse, significaria que estaríamos transformando a universidade numa instituição aderente e acrítica com relação ao modelo socioeconômico vigente. Segundo GOERGEN (2001, p. 67) “cabe à universidade liderar um movimento de tematização, em perspectiva crítica, dos valores que tanto apreciamos e que

naturalmente julgamos superiores sem levar em conta as profundas contradições que implicam”.

No que se refere à formação do futuro profissional, o Projeto Pedagógico está pautado sobre os quatro pilares da educação apresentados no Relatório da Comissão Internacional da UNESCO de Jacques Delors (1998, p. 90). Tais pilares são: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser”. É sobre esta estrutura que será orientada a pesquisa e a produção do conhecimento nos diferentes cursos.

Em relação ao “aprender a aprender” e “aprender a conhecer”, as diretrizes destacam a necessidade de desenvolver no educando aptidões científicas e filosóficas que o levem a aquisição de um método científico que possibilite a produção de um novo conhecimento.

Segundo DUARTE (2001, p. 36), a pedagogia do “aprender a aprender”<sup>8</sup> contribui para o aumento da autonomia do indivíduo na aquisição de aprendizagens; todavia, é necessário “...postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através (...) da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente”.

---

<sup>8</sup> Newton Duarte (2001, p. 36) no trabalho apresentado na sessão especial “*Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento*”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001, insere “...a pedagogia das competências no grupo da pedagogia do aprender a aprender, juntamente com o Construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do ‘professor reflexivo’.” A essência desse lema educacional encontra-se no Relatório da Comissão internacional da UNESCO de Jacques Delors, 1998, e no capítulo “Princípios e fundamentos dos parâmetros curriculares nacionais”, do volume I, ‘Introdução’ dos PCNs das séries iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997, p. 33-35)”.

Neste sentido, o conhecimento é muito mais do que um conteúdo; constitui-se também como uma base para conceber as aptidões que vão possibilitar construir o futuro (PUCPR, 2000, p. 24).

A adoção da pedagogia do “aprender a prender”, segundo as orientações do Projeto Pedagógico da PUCPR, desloca a atenção do ensino para a aprendizagem. Trata-se de uma nova postura metodológica por parte dos professores e dos alunos diante do fenômeno educativo. Professores e alunos deixam de ser sujeitos passivos e se transformam em sujeitos ativos capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades encontradas na organização do trabalho pedagógico.

Numa abordagem relacional, para VEIGA (1997, p. 137-138):

O processo de ensino precisa ser considerado como um todo, como um fluxo composto de elementos inter-relacionados. (...) A estrutura relacional é alicerçada no diálogo, na troca de conhecimentos. Ela propicia a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade. A aprendizagem é um processo intencional, dirigido e organizado, e não algo casual e espontâneo. A aprendizagem é a atividade do aluno de apreensão/assimilação/produção do conhecimento. Aprender por compreensão exige disposição do aluno em querer aprender.

Esta inovação metodológica é muito evidente nas Diretrizes dos Cursos de Graduação da PUCPR. A ênfase dada à pesquisa coloca o aluno em condições de estabelecer uma relação crítica e consciente com os conhecimentos e com os novos métodos para adquiri-lo.

Formar alunos na universidade não significa ensinar aquilo que já se encontra nos livros, ou seja, não se trata apenas de proporcionar ao aluno, por meio de estudos, uma cultura humanística; pretende-se com a aprendizagem, mostrar o processo como chegar ao conhecimento.

O aluno, uma vez desenvolvido um método de aquisição, de elaboração, de descoberta, construção de conhecimentos, será capaz de acompanhar a

sociedade em acelerado processo de mudança e participar ativamente na produção de novos conhecimentos (DUARTE, 2001, p. 36-37).

O deslocamento do foco de ensino para aprendizagem não dispensa a relação entre os dois processos: *“o que define o trabalho educacional é a relação entre o que um professor faz e o que acontece com a aprendizagem dos alunos [grifo do autor]”*. (PUCPR, 2000, p. 27-28).

A mediação pedagógica do professor neste processo é indispensável *“...para [garantir] uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora na construção da cidadania...”*. (BEHRENS, 2000, p. 91)

O enfoque na aprendizagem mostra como a PUCPR, na sua inovação pedagógica, procura desenvolver um processo de democratização das práticas educativas e da organização dos Programas de Aprendizagem orientados para o desenvolvimento de competências que possibilitem uma formação integral. Esta democratização prevê a participação ativa dos alunos nos processos de aprendizagem e a mediação do educador na construção de conhecimentos socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.

Assim, argumenta GOERGEN (2002, p. 84):

Nesta perspectiva, torna-se imprescindível que o docente se pergunte o que significa participar de um processo de construção individual e social e que responsabilidade isto representa. De um lado, que há conhecimentos acumulados nos diferentes campos da ciência que precisam ser transmitidos aos alunos. Não há como se evadir disso. A aprendizagem implica encurtar caminhos, aprender de forma rápida o que a humanidade construiu e acumulou ao longo dos séculos. De outro lado, existe a perspectiva da construção do conhecimento. Os alunos precisam aprender que fazem parte de um processo de construção do conhecimento que implica em participação e responsabilidade individual e social. Para tanto, o ensino não pode mais ser entendido como transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Compete ao professor estabelecer relações entre o conhecimento estabelecido e a prática na qual acontece o ato educativo, impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.

Tais papéis podem ser detectados no conjunto de princípios orientadores do ensino superior da PUCPR (2000, p. 32), os quais estabelecem que “...professores e alunos [são] responsáveis pela implementação de condições apropriadas para a aprendizagem”.

Essa visão pressupõe que o aluno transforme o conhecimento em aptidões e em capacidades que possibilitem uma atuação consciente perante a realidade com a qual deverá se confrontar como profissional, como cidadão e como pessoa (PUCPR, 2000, 42).

É evidente nas diretrizes a preocupação com uma reforma curricular que reorienta a prática pedagógica organizada em torno da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2001, p. 126). Aflora, também, a idéia de que não basta possuir conhecimentos científicos e filosóficos, é necessária uma qualificação polivalente: técnica, científica, ética, política, social, afetiva, emocional e de liderança.

A matriz referencial de aptidões/competências constitui a base para a organização dos “... programas de aprendizagem com conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas, para articular, de forma dinâmica, teoria/prática e ensino/trabalho”.

A grande tarefa da universidade é aquela de fazer a integração entre as dimensões técnicas e humanas da qualificação de nível superior. “A perspectiva ‘humana’ exige capacidade técnica para concretizar-se no sistema educacional e, por decorrência, na sociedade para a qual esse sistema capacita as pessoas para atuar. A capacidade técnica, por seu lado, exige a perspectiva humana para ter sentido, finalidade e contextualização”. (PUCPR, 2000, p. 36)

A harmonização da formação científica com a formação humana, junto com a ética da construção histórica da humanidade, poderá abrir novos horizontes para as instituições educativas. No entanto, tudo isso requer "...a intervenção constante da capacidade de refletir criticamente não somente sobre os conteúdos e métodos do conhecimento da área de estudo, mas sobretudo a respeito da vida e dos destinos da sociedade". (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 31)

O complexo destas reflexões nos coloca perante um dilema: formação ou profissionalização? Considera-se importante que a formação englobe em si os diferentes aspectos das disciplinas e das profissões e que a melhor profissionalização é aquela que recupera e valoriza plenamente as instâncias postas pela formação: abertura para o mundo dos valores independentemente de época, da denominação religiosa, da doutrina política e das inovações culturais. Formação e profissionalização, ambas necessitam de uma aprendizagem progressiva, ambas devem levar a construção e a expansão das capacidades pessoais.

Como já indicamos, as reformas propostas pela política neoliberal têm influenciado preponderantemente na consolidação das reformas educacionais e impulsionado os sistemas de ensino a buscarem projetos alternativos diante das aceleradas mudanças advindas do campo socioeconômico e político do país.

Para garantir esta relação no campo das políticas educacionais, em específico em relação às políticas direcionadas à educação superior, é insuficiente uma inovação pedagógica e a introdução de uma formação humana, configurada em Programas de Aprendizagem obrigatórios para os Cursos de Graduação: Filosofia, Processos do Conhecer, Ética e Cultura Religiosa. É necessário um compromisso social, uma reforma não somente institucional, mas

também epistemológica. Segundo MORIN (1997), somente uma “reforma do pensamento” poderá garantir a sobrevivência de qualquer tipo de inovação proposta pela universidade. Trata-se de uma reforma de pensamento, mas não de suas conseqüências pedagógicas.

Vejamos o que MORIN (1997, p. 21; 32; 34) escreve a este propósito:

Nossa atividade cognitiva, nossa pesquisa de conhecimento, é, no fundo, uma procura de certeza, seja em filosofia seja em ciência. Buscamos o fundamento absolutamente garantido sobre o qual podemos desenvolver o conhecimento e o pensamento. (...) Hoje em dia podemos dizer: não há nenhum fundamento único, último, seguro do conhecimento. (...) Para chegar a reforma do pensamento há muitos caminhos que confluem. É preciso fazê-los confluir. (...) Contextualizar é o que faltou a todos esses mega-projetos técnicos que hoje em dia já desabaram ou nada conseguiram. Esse é o problema crucial e a razão pela qual a reforma do pensamento em conseqüência direta no ensino e na pedagogia. (...) A reforma do pensamento só pode ser realizada por meio da reforma da educação.

Edgar Morin conclui seu capítulo *“Por uma reforma do pensamento”*, dizendo que de nada serve a reforma se não se reforma a instituição e os espíritos. E deixa uma pergunta baseada no paradoxo colocado por Marx a respeito da educação: “quem educará os educadores?”. (MORIN, 1997, p. 34). Da mesma forma, questionamos as novas reformas: a quem será delegada a responsabilidade da formação dos professores?

No que diz respeito à formação dos docentes, a PUCPR, como tantas outras instituições, depara-se com uma reforma que patenteia, por meio do professor, “as competências demandadas pelo mercado, em acordo, com as exigências do capitalismo e em sintonia com o *leitmotiv* da reforma”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 98)

A nova política da formação dos docentes atinge, até mesmo, os cursos de licenciatura, sendo que alguns deles em conseqüência dos novos decretos, acabaram perdendo as prerrogativas de formar o professor, como é o caso do curso de Pedagogia.

Vejam, a seguir, mais detalhadamente como a PUCPR projetou a formação dos docentes nos Cursos de Licenciatura de Letras, Filosofia, Pedagogia e Educação Física.

#### **4.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, Filosofia, Pedagogia e Educação Física**

A partir de 1998, em decorrência de diretrizes internas da PUCPR, os cursos das diferentes áreas do conhecimento passaram por um processo de reestruturação culminando com a construção do seu Projeto Pedagógico, que começou a ser implantado no primeiro semestre de 2000. As diferentes propostas pedagógicas fazem parte do Projeto Institucional, que, mediante o Planejamento Estratégico (1998/2010), estabeleceu metas a serem alcançadas pela Instituição e pelos cursos que oferece.

A construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia, Filosofia e Educação Física<sup>9</sup>, bem como de todos os Cursos de Graduação da Instituição, contou com o apoio pedagógico de professores da Área de Educação sob orientação da Pró-Reitoria Acadêmica e, em cada Curso, foi constituída uma Comissão de Sistematização para coordenar o processo de construção dos projetos.

A elaboração das novas propostas está alicerçada em princípios fundamentais originários dos documentos pontifícios, documentos internos da instituição, nas orientações maristas, nas propostas de Diretrizes Curriculares

---

<sup>9</sup> O processo de construção dos Projetos Pedagógicos atingiu todos os cursos de graduação. Citamos somente os cursos de Licenciatura: Letras, Pedagogia, Filosofia e Educação Física do CTHC (Centro de Teologia e Ciências Humanas), porque serão objeto de nossas análises.

Nacionais e em referenciais teóricos que dão ênfase às teorias em torno da construção do conhecimento como condição essencial para o processo de formação.

Devemos ressaltar, também, que a sistematização das propostas pedagógicas passou por diferentes fases: diagnóstico, elaboração do projeto, implantação do projeto. O trabalho realizado nestas fases possibilitou aos integrantes da Comissão o conhecimento da estrutura acadêmico-administrativa da Instituição, dos desafios sócio-educativos impostos pela era da globalização, da necessidade de um projeto voltado para a melhoria da qualidade do ensino e do aprimoramento dos processos didáticos pedagógicos e dos serviços da Instituição em prol da sociedade.

A construção do Projeto Pedagógico dos Cursos vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Na análise da sua estrutura, percebe-se que esta supera o aspecto de formalidade e de normatividade e inclui finalidades, concepções dos cursos, competências a serem formadas no acadêmico, o perfil profissional, os conhecimentos integrados nas diferentes áreas e os pressupostos teóricos que sustentam a prática pedagógica.

É um projeto, parafraseando as afirmações de VEIGA (1995, p. 14-15), pensado junto e para o contexto no qual se encontra a universidade. Para poder pensar e realizar o fazer pedagógico "...faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das [propostas elaboradas] coletivamente".

Analisando as propostas para os cursos, compreendemos que as finalidades, a identidade profissional que se pretende construir, a organização

curricular e as habilitações oferecidas estão voltadas para a docência e para o exercício de atividades específicas.

A concepção e a formação desse profissional é pensada a partir das transformações na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições do exercício profissional. O pressuposto fundamental subjacente aos quatro cursos é formar profissionais capazes de atender às necessidades educativas e de atuar de forma competente no mercado. Destaca-se também, nas Propostas Pedagógicas, a importância da formação continuada pelo do incentivo à pesquisa, de modo a permitir ao aluno que se torne protagonista da sua própria formação.

Para tanto, foi preciso, conceber uma proposta pedagógica que ultrapassasse o saber compartimentado em disciplinas para Programas de Aprendizagem, nos quais se revela mais clara a idéia de que a ênfase do processo de ensino está na aprendizagem e na articulação entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, com destaque na produção do conhecimento.

Tais características estão presentes nos quatro Cursos. Vejamos, brevemente, o que cada proposta tem a nos dizer:

O Projeto do Curso de Pedagogia, "...orienta-se nos princípios pedagógicos e epistemológicos da educação integral, da interdisciplinariedade, da pesquisa e da produção do conhecimento. A operacionalização destes pressupostos teórico-explicativos se dá mediante um currículo integrado, organizado em projetos integrados de aprendizagem, nos âmbitos da docência, da gestão e tendo como interface as tecnologias da informação e da comunicação e a pesquisa educacional. (Projeto Acadêmico do Curso de pedagogia, 1999, p. 93)

O Curso de Educação Física, "...atende (...) as orientações determinadas pela Instituição, isto é, a busca da interdependência e a interdepartamentalização se constituem em instrumento de grande importância para a formação do profissional de Educação Física – Motricidade Humana. A unidade entre teoria e prática é abordada por meio de aprendizagens vivenciadas em que se leva em conta a necessária transposição didática dos conceitos científicos para a realidade. A indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão é um princípio assegurado mediante o envolvimento de alunos e professores em projetos de grupos de estudos, monitorias, semanas acadêmicas, curso de extensão e atividades de complementação curricular. O atendimento à diversidade humana e às desigualdades sociais, no decorrer do processo de formação e a apropriação das

aptidões, é uma preocupação constante. (Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, 1999, p. 14)

O Curso de Filosofia tem como objetivo recolher, [descobrir], organizar, distribuir e criar conhecimentos filosóficos, bem como aprofundar a consciência sobre as pesquisas científicas, tendo em vista a educação de pessoas solidárias e comprometidas com valores humanos e com uma Ética em favor da vida, da liberdade e da cidadania plena. Nesse contexto, pode-se entender a vocação da Filosofia também como descobridora de novos paradigmas no ensino, na pesquisa e na extensão. (Projeto Pedagógico do Curso de Filosofia, 1999 )

Os princípios que norteiam a proposta do Curso de Letras são a flexibilidade na sua organização, "...a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao Curso e ao futuro exercício da profissão." A estruturação do curso prevê, também, um deslocamento "...do olhar pedagógico do conceito de ensino para o de aprendizagem, considerando a realidade social e ética, de forma a possibilitar a integração mais efetiva entre os sujeitos da aprendizagem - a ciência, o professor, o aluno, a experiência prática - e o ensino baseado em projetos". (Projeto Curso de Letras, 1999, p. 8; 2).

Com base nessas concepções, os processos educativos passam a ser orientados pelo desenvolvimento de competências: cognitiva, técnica, social, política, pessoal, cultural. Estas competências, relacionadas ao perfil de profissional que se entende formar, são próprias de um projeto que visa à formação integral.

A formação para competências pressupõe professores capacitados, aptos a organizar condições necessárias para uma aprendizagem significativa dos alunos, que nas propostas dos Cursos se dá por uma estrutura curricular baseada em Programas de Aprendizagem, que, por sua vez, estão sub-estruturados em Atividades Acadêmicas Eletivas, participação dos alunos em Seminários Avançados, Encontros, Simpósios, Cursos de extensão, Estudos Independentes que englobam pesquisas ligadas a projetos institucionais, ou mesmo, em projetos integrados.

Segundo RAMOS (2001, p. 101), "...a educação baseada em competências propõe, na verdade, resgatar a ênfase nos resultados da aprendizagem...". A autora destaca, ainda, que nos sistemas europeus de formação profissional a

noção de competência não só possui um significado técnico, mas também político, tanto em relação à formação quanto em relação ao emprego. A ênfase na formação por competências possibilita a definição e a sistematização de um perfil adequado à mobilidade profissional.

As bases técnico-metodológicas dos sistemas de competências (RAMOS, 2001, p. 80), "... definem-se de acordo com a matriz de investigação dos processos de trabalho: a) normalização das competências; b) formação por competências; c) avaliação e certificação por competências".

A partir dessas matrizes elaboram-se, também, critérios para avaliar o desempenho do profissional em determinadas situações de trabalho. As competências passam a ser consideradas como um instrumento de negociação do trabalhador, de diferença de salários entre as pessoas, de acesso à educação continuada. As bases teórico-metodológicas dos sistemas de competências são: "a condutivista, utilizada predominantemente nos Estados Unidos; a funcionalista, que se tem tornado hegemônica; e a construtivista de origem francesa". (RAMOS, 2001, p. 81)

As competências que os sistemas de ensino são chamados a desenvolver nos futuros profissionais serão determinadas pelas empresas, que exigirão pessoas qualificadas para atender aos problemas emergentes decorrentes da função produtiva que exercem para transferir conhecimentos, habilidades e destrezas a outros contextos profissionais (RAMOS, 2001, p. 81).

O resultado de um ensino por competências prevê no seu conjunto um profissional apto a atuar interdisciplinarmente em áreas afins, com capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes existentes.

Em relação ao perfil proposto pelos Cursos objeto de estudo, verifica-se: o egresso do Curso de Letras é um profissional com atuação na docência, nas áreas de estudos das linguagens verbais e não-verbais, estudos literários, tradução, revisão e crítica literária; o Pedagogo é o profissional da educação com formação para atuação crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a pesquisa e a gestão no espaço institucional da aprendizagem, em âmbitos escolares e nas diversas organizações sociais; o licenciado em Filosofia é um profissional com habilitação para ministrar as disciplinas de conteúdo filosófico no ensino fundamental e médio; o licenciado em Educação Física é professor para atuar na docência, é profissional liberal que, por natureza, é membro de equipe de saúde desenvolvendo processos de ajuda para a manutenção e resguardo da qualidade de vida de seus beneficiários.

Tal perfil proposto pelos Cursos pressupõe um processo de formação para a docência e, no caso do pedagogo, também para a gestão de setores educacionais. Requer, portanto, uma formação que contemple as competências específicas desta atuação, associada a valores éticos, políticos, culturais, de modo a favorecer uma formação emancipadora.

#### **4.3 Da proposta para a concretização: o resultado das entrevistas**

Tendo em vista os objetivos deste estudo, buscou-se levantar dados junto aos cursos de licenciatura do Centro de Teologia e Ciências Humanas - CTCH mediante entrevistas. É preciso destacar que esta investigação parte das bases legais e teóricas dos Projetos Pedagógicos. Uma vez compreendida a influência destas na concepção dos Cursos, a análise privilegiou o tipo de formação

proposto e as mudanças ocorridas num processo de formação que prevê a aquisição de aptidões/competências dos alunos. A partir destes tópicos pesquisados foram estabelecidas as categorias de análise.

A escolha desta metodologia levou a detectar que a formação, o tempo de docência e o exercício no cargo dos entrevistados são dados complementares que se fazem necessários para a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Sintetizamos o resultado deste primeiro momento no quadro 1.

**QUADRO 1 - TEMPO DE DOCÊNCIA E DE EXERCÍCIO NO CARGO DE DIREÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO**

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	EXERCÍCIO NO CARGO	
	2 anos e 6 meses	3 anos e 3 meses
15 anos	01	—
16 – 20	—	01
20 – 25	—	01
25 – 30	—	01
<b>TOTAL</b>	<b>01</b>	<b>03</b>

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo realizada em março/abril de 2002.

Verifica-se, no quadro 1, que os participantes deste estudo têm considerável experiência no magistério superior e, pelo período que estão no cargo, acompanharam o processo de construção dos Projetos Pedagógicos. Em relação à titulação, três são doutores e uma das professoras é mestra.

## A. Bases legais e institucionais do Projeto Pedagógico

Os questionamentos sobre a influência das bases legais e teóricas na construção dos Projetos Pedagógicos deixaram transparecer que o referencial legislativo não é comum aos quatro cursos analisados, conforme resulta do quadro a seguir:

**QUADRO 2 – BASES LEGAIS E INSTITUCIONAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS**

BASES LEGAIS E INSTITUCIONAIS	CURSOS			
	A	B	C	D
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional Lei n. 9.394/96	X	X	X	—
Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais SESU/MEC	X	X	X	X
Proposta de Diretrizes para Licenciatura	—	—	X	—
Diretrizes para o Ensino de Graduação PUCPR	—	X	X	X

Fonte: Dados da Pesquisa de Campo realizada em março/abril de 2002.

Todos os sujeitos da pesquisa enfatizaram a importância da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais SESu/MEC para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso e consideram orientações deste para a construção de currículos bastante flexíveis ao indicarem as diferentes formações e habilitações para cada Curso.

*As Diretrizes Curriculares “estabelecem o perfil desejado do aluno, as linhas de conhecimento do curso, no caso, os estudos lingüísticos e os estudos literários”. Estas diretrizes, comenta o entrevistado, “...deixam bastante aberta a questão do currículo, do total de horas do curso e até a parte da docência, que ao meu ver, fica muito vago”. (B)*

O documento insiste mais nas competências do que, propriamente, no conjunto de conteúdos que o Curso deveria oferecer, mas deixa evidente quais são os conteúdos que o curso deve contemplar para a formação do egresso.

No tocante ao perfil a ser formado, essas propostas “são bastante interessantes, sobretudo quando colocam que o profissional da educação e em especial o pedagogo deve ter uma base teórica e que a base do pedagogo é a docência”. (A)

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n.º 9.394/96, apenas um dos entrevistados não fez referência, o mesmo ocorre em relação às Diretrizes para o Ensino da Graduação da PUCPR.

A não utilização das Diretrizes propostas pela Instituição como documento base para a construção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos pode ser decorrente do fato de que as orientações ali contidas foram encaminhadas mediante textos que só posteriormente se constituíram em documento único. O que pode ser constatado é que a estrutura do Projeto Pedagógico está coerente com tais diretrizes, evidenciando que todos os Cursos seguem a metodologia proposta. No entanto, isto não significa que os Cursos estejam utilizando os pressupostos teórico-metodológicos no Ensino da Graduação.

## **B. Bases teóricas do Projeto Pedagógico**

Em relação às bases teóricas foram definidas duas categorias:

- pressupostos teóricos relacionados à organização do trabalho pedagógico;
  - pressupostos teóricos relacionados ao conteúdo específico da área do conhecimento.
- Pressupostos teóricos relacionados à organização do trabalho pedagógico**

Os Pressupostos teóricos relacionados à organização do trabalho pedagógico referem-se a uma proposta com base nos princípios da interdisciplinaridade, na pesquisa, na construção do conhecimento e na integração entre teoria e prática, conforme pode ser constatado no texto a seguir:

*Com relação às bases teóricas trabalhamos com uma perspectiva de futuro, com uma visão proativa e não simplesmente com uma proposta de curso que atenda as demandas imediatas. Estamos sugerindo uma proposta mais integrada, baseada no princípio da interdisciplinaridade. Além da interdisciplinaridade temos a pesquisa e, quando se fala em interdisciplinaridade e pesquisa, estamos falando em integração ou interação teóricas práticas como duas instâncias complementares (...) . temos a construção do conhecimento pelo aluno (...) Quando falo em construção do conhecimento entendo o conhecimento que cada sujeito vai construir, desta forma estamos trabalhando com mais um pressuposto, isto é, com a autonomia do acadêmico. (A)*

- Pressupostos teóricos relacionados ao conteúdo específico da área do conhecimento**

Nos pressupostos teóricos relacionados ao conteúdo específico da área do conhecimento, não consta uma referência explícita à formação do professor, já que se trata de Cursos de Licenciatura.

No que diz respeito a esta categoria são três as abordagens relatadas pelos entrevistados: a lingüística voltada para a interação, à filosofia contemporânea como eixo do curso, e a teoria da motricidade humana.

No que tange à lingüística voltada para a interação, esta decorre da idéia de que o Projeto Pedagógico do Curso leva em consideração as novas tendências da Área de Letras, destacando-se, dentre elas, a teoria sócio-interacionista.

*Não vou me ater à questão propriamente pedagógica, porque está baseada nas diretrizes para os cursos de graduação PUCPR. Vou falar mais das questões de ordem teórica que norteiam a seleção de programas específicos da Área de Letras. O nosso apoio teórico é baseado na lingüística e especificamente numa lingüística voltada para a interação, para um conceito de linguagem que implica um produtor de sentido e um receptor que irão atualizar esse sentido ou não. Portanto, essa visão interacional de linguagem permeia todos os Programas de Aprendizagem (...) está baseada na teoria sócio-interacionista. Esse embasamento teórico vai falar da importância da linguagem não apenas como comunicação, como contato entre pessoas mas também, (...) como criação de mundo, de uma realidade ... não apenas como espelho da realidade (...) [mas como] forma de estabelecer valores que vão servir para os seres sociais ... conviverem na realidade. (B)*

Parte-se do pressuposto de que a universidade não é simplesmente um lugar para acumular conhecimento disciplinar, um lugar para cultivar o pensamento ou reproduzir o saber. A universidade é um lugar que ensina a pensar.

É neste contexto que se coloca a filosofia contemporânea como base teórica ou eixo do curso.

*Em relação às bases teóricas temos como ponto de partida a idéia de que não basta aprender filosofia no sentido de aprender os conteúdos de filosofia; é necessário aprender a filosofar. (...) O curso de filosofia propõe tanto a formação básica no sentido de aquisição do conhecimento geral do legado da tradição filosófica; quanto da oportunidade de que este legado possa se converter em reflexões para o momento presente tanto que definimos como linha do curso ou eixo do curso, a filosofia contemporânea. (C)*

Percebe-se a preocupação com a formação de sujeitos pensantes, capazes de dominar diferentes linguagens para diversos campos do

conhecimento. “A educação em ciências humanas insere os alunos em um presente informado por um passado que pressupõe um determinado cidadão, sociedade e futuro”. (GIROUX, 1999, p.109)

Assim, a base teórica dos Cursos em análise parece estar vinculada com uma formação acadêmica multidisciplinar.

Outra abordagem refere-se à motricidade humana como base teórica (D), compreendida como parte constitutiva do homem que considera corpo, mente, movimentos, emoções e pensamentos como expressões de um processo único, indissociável.

Nesta perspectiva, *“a educação física, para se estabelecer, busca o conhecimento em diferentes áreas, ela não tem um corpo teórico próprio ... nós nos apoiamos na teoria da motricidade humana”*. (D)

Cabe salientar que toda e qualquer mudança estrutural, curricular e metodológica deve estar fundamentada numa base teórica sólida.

### **C) FORMAÇÃO PROPOSTA PELO CURSO**

Os dados relacionados a esta questão permitem identificar duas categorias:

- o perfil do profissional;
- a proposta pedagógica.

## - O perfil do profissional

Quanto ao perfil do profissional, os entrevistados destacaram: o pedagogo (A); o licenciado em letras com função para a docência (B); o profissional e professor (D) e o perfil a ser formado (C).

Do profissional da educação foi enfatizada a capacidade de pensar, de gerenciar, de atuar de forma crítica e interdisciplinar no processo pedagógico e de integrar na sua formação conhecimentos que o habilitem para as diferentes áreas de atuação.

*O pedagogo deve ter capacidade de pensar e de gerenciar os processos educacionais. O perfil do profissional da educação é de um profissional que tenha consolidação para atuar de maneira crítica e interdisciplinar no processo pedagógico, integrando a ação docente, a gestão e a pesquisa educacional. (A)*

A identidade do profissional delineada pelo entrevistado (A) aproxima-se daquela apresentada pelo entrevistado (D): *“o curso pretende formar uma pessoa responsável, ousada, comprometida, crítica, reflexiva. Hoje nós queremos um profissional inovador”*.

Por esse motivo, urge fomentar uma perspectiva crítico-reflexiva de formação do profissional, fornecendo o desenvolvimento de um pensamento autônomo. *“A nossa preocupação é que o filósofo consiga formular perguntas e questionar. O perfil deste profissional” “...vai além da idéia de senso crítico, ele precisa da criticidade, isto é, [precisa] ir às raízes dos problemas”*. (C)

A formação de um perfil profissional não se realiza somente pela acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas também por meio de um ensino integrado com a pesquisa. Com este tipo de formação, os alunos *“... saberão refletir, emitir opiniões construir conhecimentos a partir da prática”*. (D)

É necessário saber articular novas maneiras de pensar e de organizar a vida social e econômica, uma vez que as fronteiras entre ocupações, e mesmo entre profissões, em termos de habilidades e conhecimentos específicos, estão sendo atenuadas.

A formação para o trabalho e para o desempenho de determinadas tarefas ou profissões exige maior conscientização e fundamentação em conhecimentos compartilhados, entre diferentes áreas de atuação.

É nesta linha de pensamento que se coloca a formação do licenciado de Letras e de Educação Física:

*Em primeiro lugar estamos olhando para um profissional que tenha desempenhos, ou seja, que ele possa atuar com conhecimentos específicos, com segurança profissional. (...) Dentro da proposta pedagógica é um profissional que pode atuar em algumas áreas afins da docência e não diretamente relacionadas com a aula, como por exemplo: o profissional habilitado em línguas estrangeiras poderia trabalhar com tradução, que necessariamente não precisa ser feita dentro de uma sala de aula, uma tradução feita com documentos, textos de várias ordens: linguagem, jornal, música, poesia (...). (B)*  
*O formando [de Educação Física, profissional e professor] precisa atuar com consciência crítica frente às necessidades do cliente e do aluno. [O curso de Educação Física] (...) forma um profissional para atuar em diferentes mercados. Consegue dar uma base para atuar em diferentes campos. (D)*

No que diz respeito à formação do profissional da educação, a ação educativa está ligada à “...idéia de um sujeito com formação integral”. *E aqui temos todos os saberes de forma integrada (A)*. Tal formação contribui para o desenvolvimento do ser humano, para o exercício da cidadania e para a qualificação para o trabalho, que requer “...uma *atuação crítica e interdisciplinar, integrando a pesquisa no âmbito escolar e nas diversas organizações sociais, ainda nas modalidades presencial, semipresencial e a distância (A)*”.

O exercício destas funções exige uma sólida preparação profissional, uma vez que elas estão interligadas complementarmente. Mas a questão da educação

não equaciona somente o desempenho desta ou daquela profissão. A formação integral abarca, também, a idéia:

*de um sujeito pluridimensional, pluriuniversal, que desenvolva sua personalidade, que saiba ser, que tenha desenvolvido a autodeterminação, a autoestima, (...) Se ele está bem ajustado neste saber ser, vai saber estar ou saber conviver, vai ter maiores condições de trabalhar em forma colegiada ou participativa, ou atuar em grupos. Outro saber é o saber técnico aliado a cada situação, o saber da própria cultura, o saber em si. Aliado a estas quatro categorias busca enfatizar o saber, o saber fazer.*

A formação proposta para os Cursos de Licenciatura engloba os valores essenciais da humanidade, como democracia, liberdade, solidariedade, respeito à diversidade e reconhecimento da alteridade.

A educação preocupa-se com a formação do cidadão que tenha condições de participar mais crítica e produtivamente na construção de um mundo mais humano. Está é a formação prevista para o filósofo.

*A primeira característica da formação do filósofo está relacionada à formação dos cidadãos. Quando se toma a idéia de Kant de que não basta formar, é preciso ensinar a filosofar e a pensar, já temos a idéia de que devemos formar cidadãos para a solidariedade e para a sociedade e não somente para o mercado ou para uma formação prática. (D)*

#### **- Proposta pedagógica**

Emerge nas análises das Propostas Pedagógicas dos Cursos a importância dada à formação profissional. Os relatos obtidos nas entrevistas demonstram que a operacionalização do Projeto Pedagógico se dá mediante uma proposta de currículo integrado (A), eixos (B,C) e programas de aprendizagem (A,B) .

Com relação ao currículo integrado, a ênfase foi dada à pesquisa, à interação teórico-prática, ao processo educativo, à busca de autonomia e ao desenvolvimento de habilidades e competências.

*foi adotada a idéia do currículo integrado, da pesquisa, da vinculação entre teoria e prática ao longo do processo de integração curricular buscando desenvolver [no aluno] a autonomia (...) para construir um novo conhecimento. Trabalhando com esta perspectiva, trabalhamos também com a perspectiva de que o sujeito está continuamente atualizando suas aptidões e suas habilidades/competências. (A)*

A referência pedagógica desta proposta, embora não declarada no depoimento, está na educação emancipadora de Paulo Freire, conforme descrita por Nereide SAVIANI (1994, p.65):

*Relação dialógica; formação da consciência crítica; a desmitificação do saber; a ênfase nos processos de produção do conhecimento mais que no seu produto; a pesquisa participante, entendida como criação coletiva, com a flexibilidade metodológica que permita questionar o conhecimento e encontrar respostas a partir da vivência do aluno.*

Sob esta ótica, o interlocutor (A) deixa transparecer a influência da teoria construtivista no encaminhamento pedagógico e metodológico da produção do conhecimento.

*Para possibilitar o processo de conhecimento o construtivismo é a forma de fazer o encaminhamento pedagógico e metodológico. (...) Não podemos ver isso de forma funcional, porque estaríamos trabalhando com o comportamentismo e não com o construtivismo". (A)*

Outro aspecto importante, destacado pelo entrevistado (A), é a estreita relação entre a pesquisa e a atividade de estágio.

*Do primeiro ao quarto período temos uma pesquisa mais orientada pela própria gestão do projeto do Curso. No quinto período o aluno vai optar por um tema de investigação e esse tema deve ter uma ligação com os três âmbitos: gestão, docência, e a interface. A pesquisa educacional está presente ali.*

Esta metodologia transforma a pesquisa em atitude cotidiana e desenvolve, no contato com a realidade, uma capacidade questionadora. "O espírito questionador também está na base da capacidade de aprender na e da vida." (DEMO, 1996, p. 13). O professor, além de participar do processo de construção de conhecimentos, deve ajudar a fazer a síntese. O professor deve fazer (...) aula

expositiva, deve situar a temática, o conhecimento, deve ajudar o aluno a contextualizar e ajudá-lo a fazer a síntese (...). (A)

Nesta proposta de atividade, o estágio passa a ter um valor fundamental para a construção do conhecimento e abrange vários setores da vida social.

*(...) o estágio de um aluno não pode ficar restrito apenas a uma organização institucional, escola ou outros espaços. (...) Ele deve conhecer uma diversidade de situações. Se olharmos para o mercado atual tem muitas possibilidades e bem diferenciadas e esse mercado está se modificando. (A)*

Podemos acrescentar que o processo de construção de conhecimento começa naturalmente pelo uso do senso comum (DEMO, 1996, p. 28). Mas não deve permanecer neste nível. O aluno precisa ser motivado para avançar com autonomia na elaboração e na reconstrução do conhecimento.

O Curso (B) fez referência a quatro eixos: docência, estudos lingüísticos, estudos da literatura e da tradução e revisão da crítica literária. Cada eixo temático, por sua vez, é estruturado em Programas de Aprendizagem.

É imprescindível a reflexão sobre o eixo humanístico que perpassa a dimensão estrutural da Proposta Pedagógica. Tal proposta é evidenciada pela presença dos Programas de Aprendizagem de Cultura Religiosa, Ética, Processos do Conhecer e Filosofia. Convém salientar, porém, que apenas (B) menciona este enfoque, mas tal característica é evidente nos Cursos que falam de educação integral.

*(...) no Curso de Letras como no Curso de Filosofia, nós ensinamos a pensar a história, o ser humano, a linguagem ... Aqueles Programas de Aprendizagem que fazem parte do eixo humanístico: Cultura Religiosa, Ética, Processos do Conhecer e Filosofia complementam o Curso, sem dúvida, mas o Curso por si mesmo possui esse caráter humanístico (...) Nós trabalhamos com a linguagem e a linguagem é o ser humano, ela não é diferente ou uma parte a mais que o ser humano tem, ela é o ser humano. Nós somos aquilo que nós falamos. (B)*

A educação humanística para (B, C) é parte integrante da proposta.

*Para nós a educação integral que tanto a PUC insiste e que vem da pedagogia marista, é uma vivência quotidiana dentro dos nossos Programas de Aprendizagem, não precisa que isto venha de uma outra área porque isto é o nosso material de trabalho, o nosso conteúdo, é a natureza do Curso de Letras. (B)*

*No que diz respeito à formação humana, no Curso de Filosofia temos uma inserção maior do que nos outros cursos. Aquilo que para os outros cursos é o eixo humanístico, para nós constitui a base. Talvez nos falte os aspectos práticos e técnicos, talvez por isso, sejamos muito racionais (...). (C)*

*Este Projeto Pedagógico significa realmente um rompimento com a formação tecnicista, o pragmatismo da universidade operacional (...). Deveríamos discutir qual é o papel da filosofia em relação ao mundo tecnicista e pragmático. (C)*

A educação não pode deixar de atender às necessidades do mundo atual e, ao mesmo tempo, deve preservar a cultura humana historicamente acumulada.

*Este Projeto Pedagógico deu um grande salto para nós. Nos ajudou muito, está sendo positivo, a riqueza é de que está mudando a cara do nosso Curso. Hoje os alunos refletem, tem outras atitudes. O profissional que estamos colocando no mercado é bom. O número de empresas que nos procuram é grande e a demanda também é grande. Este Projeto deu aos alunos a oportunidade de refletirem mais (...). (D)*

Uma educação voltada para a formação humana valoriza o indivíduo e a objetividade, confere não somente prioridade ao sujeito e à subjetividade, mas às demandas do mercado, que é a tendência do mundo global.

## **D - PROCESSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

Nesta temática, foram definidas as seguintes categorias:

- formação a partir de bases sólidas;
- formação para a ação;
- capacitação dos professores.

### **- Formação a partir de bases sólidas**

Para compreender o caráter formativo e instrumental do conceito de competências é preciso considerar que este está vinculado às mudanças que se processam principalmente no setor produtivo e no setor de serviços.

As demandas do mercado e as exigências da sociedade do conhecimento requerem um profundo repensar das relações entre educação e trabalho, propõem novos paradigmas orientadores do trabalho humano, estabelecem uma ruptura epistemológica com a fragmentação do sujeito e a reprodução do conhecimento. “A supervalorização da dimensão experimental transforma a competência em pressuposto imediato para a realização da atividade. A competência, então, enfraquece a dimensão conceitual da qualificação.” (RAMOS, 2001, p. 282)

Com os novos padrões tecnológicos e as novas formas de organização do trabalho, os conhecimentos gerais e específicos passam a assumir uma conotação instrumental. A qualificação possibilitaria uma nova dimensão técnica e social do trabalho. Conforme RAMOS (2001, p. 281), “a noção de competência expressaria coerentemente essa dimensão [experimental], pois seu significado psicológico chamaria a atenção para as capacidades cognitivas e sócio-afetivas também mobilizadas pelos trabalhadores na realização de suas atividades profissionais”.

Para responder ao escopo e ao ritmo das transformações da sociedade e do mercado, é necessária uma nova proposta pedagógica para a formação que contemple o desenvolvimento das competências profissionais exigidas do trabalhador. Somente uma formação com bases sólidas poderá acompanhar o

processo de mudança do paradigma socioeconômico e garantir a inserção do novo profissional no mundo do trabalho.

Exigem-se, portanto, novas orientações, redefinições dos processos educacionais e a implantação de uma formação profissional polivalente que incorpore uma nova pedagogia, fundamentada em uma reflexão mais crítica das relações entre educação, sociedade e trabalho. A proposta de uma pedagogia assentada na abordagem por competências apresenta-se, também na PUCPR, como via de sistematização das mudanças almejadas pelo sistema produtivo.

A competência é considerada por uma das professoras como um potencial dinâmico, possibilitando trabalhar com a perspectiva de dar base sólida aos conhecimentos, que podem ser atualizados à luz de cada contexto, de cada nova situação. Obviamente, a competência não é uma ferramenta e também não é uma linguagem que adquirimos uma vez para sempre.

No seu depoimento, o interlocutor (A) continua mostrando que a aprendizagem por competências promove no discente uma formação continuada que desenvolve, por meio de um currículo integrado, um perfil profissional com visão global.

*Competência é um potencial dinâmico. (...) A competência não é uma ferramenta, uma linguagem que domino e vou poder trabalhar o resto da vida com isto. (...) Por esta razão temos que trabalhar com a perspectiva de dar uma base sólida dos conhecimentos, (...) mas que possam ser atualizados a luz de cada contexto e de cada nova situação o que este profissional vai estar preparado. Quando trabalho (...) com o conceito de competência estou dando condições ao discente de estar inserido num processo de formação continuada. (...) As bases para uma formação continuada estão sendo dadas já ao longo do Curso, quando se trabalha com o currículo integrado, com a prática pedagógica, com a interação teórico prática, quando se dá uma formação sólida. (A)*

O que se reitera nestas reflexões é que a formação do profissional da educação, pedagogo ou licenciado, independentemente do seu espaço de

atuação ou da sua opção para o trabalho, deverá ser capaz de dominar diferentes conhecimentos.

Trata-se de formar para a criticidade, para a pesquisa, pois uma perspectiva formadora direcionada para uma formação integral está ligada às problemáticas do tempo e deve promover a ciência com consciência. A universidade deve preparar o profissional para o mercado, mas não pode esquecer que as demandas das empresas são de interesse imediato, voltadas para si mesmas e não para a população. Para o entrevistado (A), o conhecimento empregado somente para a satisfação das demandas empresariais corre o risco de preparar mão-de-obra para a produção, papel este que não é da universidade.

*(...) é a universidade que tem que ajudar a suprir as demandas do mercado. Se você pensar em termos de políticas, de práticas sociais é a universidade que tem que estar suprindo. A empresa tem interesse de lucro, visa o material, é imediatista, voltada para si mesma e não para o desenvolvimento da população como um todo. Se usarmos o conhecimento nesta ótica corremos o risco de preparar mão- de- obra específica para a produção. Este não é o papel da universidade. (A)*

Numa perspectiva de formação por competências, aprender a fazer não pode continuar com o mesmo significado de preparar para uma determinada tarefa. As aprendizagens devem evoluir num sentido de que o futuro profissional deve saber estabelecer relações estáveis e eficazes entre outros profissionais que atuam na mesma área ou em áreas diferentes.

Uma proposta centrada na pedagogia das aprendizagens valoriza, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências filosóficas. Os alunos precisam aprender que fazem parte de um processo de construção do conhecimento que implica participação e responsabilidade individual e social.

O Curso de Filosofia deve proporcionar, no decorrer da experiência universitária, uma consciência crítica para formular problemas e soluções de

modo especificamente filosófico nos diversos campos do conhecimento, na realidade sócio-histórico-política. Portanto, a reflexão filosófica não serve (B) somente como instrumento e não podemos converter o legado da filosofia para uma razão instrumental.

*A Filosofia valoriza muito o que a tradição nos coloca. Por isso tem significado na Filosofia estudar os textos clássicos, por exemplo, Aristóteles, Platão. Não é algo que está no passado e que fazemos uso no momento em que eu preciso; não me sirvo disso apenas como algo instrumental. Não é possível converter o legado da Filosofia apenas para uma razão instrumental. São coisas incompatíveis. O Curso de Filosofia tem muito a ver com o retorno na tradição. Se a filosofia estivesse preocupada somente em responder questões, problemas específicos de hoje provavelmente não existiriam. (C)*

O sentido de fazer Filosofia é obtido pelo estudo dos clássicos, e este é o eixo específico em torno do qual o Curso de Filosofia se constrói ( C).

Sem um retorno à tradição ficamos mergulhados no atual. A Filosofia presente na história, como legado e como prática, é o recurso que ajuda a recolher, a organizar, a refletir e distribuir a importante parcela daquilo que é especificamente humano. O filósofo necessita da reflexão filosófica para compreender seu papel na história. A reflexão filosófica ajuda a compreender as relações existentes entre uma prática educativa e suas exigências de adaptação.

Para o entrevistado ( C ):

A reflexão filosófica serve para interpretar questões específicas, mas quando falamos que o Curso de Filosofia se constrói em torno de um eixo específico, estamos dizendo que é necessários o estudo da filosofia clássica e o aprofundamento de temas a partir desta filosofia, do contrário perdemos o sentido de fazer filosofia. (...) Se não tivesse um retorno à tradição nos perderíamos nas questões atuais e não conseguiríamos ir além. Não teria sentido o papel do filósofo, faríamos o que faz a economia e os economicistas... a filosofia perderia o seu sentido de ser.

Constata-se que, no atual contexto, a produção globalizada do conhecimento não oferece mais espaço para uma reflexão filosófica. Todavia, mesmo que a sociedade não reconheça a importância desta reflexão, ela é fundamental para a compreensão da sociedade.

*O ideal seria que a sociedade reconhecesse o papel do filósofo como seu crítico, como aquele que faz o diagnóstico. Na verdade o tipo de produção, de mercado não deixam espaço para o filósofo. ( C )*

A atuação do filósofo na sociedade está vinculada à sua formação crítica. Muitas vezes, a supervalorização nas aptidões e nas competências pode enfraquecer a dimensão conceitual e ética desta formação. É, talvez, o sentido da expressão usada pelo interlocutor (C), quando afirma na entrevista:

*O que mudou no Projeto Pedagógico foi à concepção de aluno como produtor de conhecimento e não como receptáculo, contêiner, apenas neste sentido, essa é expressão de Paulo Freire. (... ) O que não pode ocorrer é a supervalorização de aptidões e de competências em lugar do conteúdo, não no sentido de contêiner, mas no sentido de tradição. ( C )*

As propostas pedagógicas podem mudar, mas o que se deve conservar é a articulação entre o que ensinar e o que o aluno deve aprender pesquisando. Ensino e pesquisa, embora representem noções distintas, caminham um ao lado do outro, possibilitando uma educação fundamentada em conteúdos que possam ser mobilizados nas diversas situações que ensejam os desafios no campo profissional. A constituição de uma nova subjetividade, aberta e dinâmica, passa por um processo de formação que otimize todas as potencialidades: cognitivas, sociais, técnicas, relacionais e departamentais.

Conforme RAMOS (2001, p. 99-100), a aquisição de competências só será garantida se forem planejadas condições que:

*(...) incorporem a ética e os valores como elementos de desempenho competente, além de considerar que seja possível ser competente de diferentes maneiras. Pelo enfoque holístico da competência o currículo deve integrar esses três aspectos num todo coerente: conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e experiência de trabalho, promovendo a interação entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessários em um determinado contexto.*

Uma proposta que prevê uma concepção integrada de educação incorpora conhecimentos, habilidades e atitudes aplicadas num contexto de tarefas reais. Numa palavra, prepara para o desempenho de tais tarefas.

### **- Formação para a ação**

Esta categoria leva a refletir sobre a necessidade de adaptação da formação profissional ao aparecimento das novas formas de organização do trabalho e do novo tipo de estratégias de recrutamento das empresas. Na fala da professora (B), é evidente tal preocupação “trabalhar com (...) *aptidão, competência, isto muda muito na feição, na forma de ser do Curso, porque nós pensamos também praticamente*”.

Esta necessidade engloba uma mudança de relação entre trabalho-educação, no sentido de que a formação profissional baseia-se nas habilidades básicas e técnicas envolvidas com conhecimentos específicos e privadas dos conhecimentos gerais.

*(...) a impressão é que estamos caminhando para, não seria bem da escolanovista, mas ranços da escola tecnicista, um homem que aprende uma gama de conhecimentos apenas para uma formação próxima, imediata, em curto prazo e não para uma gama maior de conhecimentos. (D)*

É preciso, segundo o interlocutor (D), que “...a *universidade ensine duas coisas para os jovens: conhecimentos e torná-los mais sábios*”.

O enfoque na mudança de ensino para aprendizagem permitiu “...*mostrar para os alunos uma maneira mais imediata de refletir sobre objetos concretos e situações muito próximas*”. (B)

Nesse sentido, é indispensável uma prática pedagógica centrada na pesquisa, pois é por meio desta que o futuro profissional poderá adquirir uma visão ampliada da realidade cultural.

*(...) pode-se trabalhar com o desenvolvimento de aptidões. Este é o diferencial: que o aluno aprenda a ler nas entrelinhas e a perceber que o trabalho realizado na sala de aula não é a realidade. Este processo é mais rápido do que na forma tradicional. (D)*

Este processo requer que o professor seja capaz de compreender a realidade multifacetada, seja ela em termos de conhecimento epistemológico ou em termos da realidade humana, pois, a ele cabe a tarefa de formar e de educar. Uma prática pedagógica nova certamente gera insegurança. Foi o que aconteceu com a implantação da nova proposta para o Curso (B), como podemos constatar no depoimento a seguir:

*Quando tudo isso mudou houve uma certa insegurança. Agora que já estamos no quinto período, observamos que essa mudança tem dado resultados, até no clima do curso, percebemos nos alunos maiores interesses, eles trazem mais sugestões para atividades, eles querem se engajar nas propostas, coisa que não acontecia numa pedagogia tradicional.*

*Tem-se observado que os alunos estão mais engajados nos problemas e na filosofia do curso. Não temos dúvidas que as mudanças de ensino para aprendizagem têm produzido resultados muito bons (B).*

Parece ficar claro que a melhoria dos Cursos de Graduação não passa, necessariamente, pelas modificações, atualizações e aperfeiçoamento de currículos.

Tal melhoria também requer, por parte do professor, uma formação abrangente, interdisciplinar e humana. Ser professor não é ser um acumulador, um transmissor de saberes, é ser alguém que tenha desenvolvido dentro de si uma atitude empática, capaz de acolher o aluno na sua originalidade, nas suas experiências, nos seus sonhos e nos seus desejos. Ser professor é saber fazer

própria a experiência do aluno. “é sentir, intuir, vibrar emocionalmente, imaginar, inventar, criar e recriar” com ele (GUTIÉRREZ, 1999, p. 65).

Esta abertura e flexibilidade exigem do professor uma atitude de constante busca, um dar sentido ao que faz, “um impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor”. (GUTIÉRREZ, 1999 , p. 63)

Fazendo próprias as palavras de GIROUX (1997 p. 161), afirmamos que “ser professor é assumir a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinamos, como devemos ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estamos lutando”. Ser professor é saber usar a mente para integrar o pensamento e a prática, para destacar a nossa essência de sermos profissionais reflexivos e não receptores passivos. Ser professor é ser educador.

### **- Capacitação dos professores**

No atual contexto educativo, não se trata apenas de proceder a uma mudança metodológica ou a uma alteração de procedimentos didáticos, mas é necessário que o professor questione suas posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas e se perceba como um ser histórico que constrói a sua história junto com a história do aluno.

O professor não é um detentor do saber ou dono do processo de aprendizagem, mas é aquele que provoca novas aprendizagens a partir da bagagem e dos referenciais que o aluno construiu durante sua vida. A grande força da prática pedagógica do professor consiste em ajudar o aluno a

desenvolver o senso crítico e a personalidade; em educá-lo a participar dos processos coletivos, de aprender a construir, investigar, pesquisar e produzir novos conhecimentos.

Uma das coisas que me preocupou agora que entrei no quinto período para trabalhar como professora é a rapidez com a qual os alunos acatam as propostas de trabalho. Você não acaba de expor o trabalho que já estão correndo para pesquisar. Mas de que forma estão fazendo a pesquisa? Estão vomitando trabalhos, está entendendo? Não é a grande quantidade de trabalhos, mas a qualidade. Estas atitudes fazem parte do processo de adaptação ao novo Projeto. O Projeto Pedagógico da PUC é bom, ele vai elevar a PUC perante as outras universidades. (D)

A ênfase na busca da autonomia, na criação própria, na pesquisa continuada, caracteriza um novo tipo de aluno e conseqüentemente um novo tipo de professor, mas “não há transformação do aluno sem o professor, do professor sem o aluno e da escola sem políticas públicas que subsidiem esta transformação” (BEHRENS, 1996, p. 43). Cabe ao professor e ao aluno descobrir, efetivamente, como se tornarem sujeitos em diálogo com a realidade, lembrando que ensinar é uma arte e uma ciência.

Esta é a razão pela qual o professor continua sendo indispensável no processo de formação dos indivíduos e, sob esta ótica, é preciso repensar a formação, a capacitação e a valorização do professor.

*O professor ainda não tem clareza sobre o que significa trabalhar com aptidões/habilidades/competências. A PUC, com a formação dos professores tem se preocupado (...) muito pouco. O que tem feito foi à organização de algumas oficinas, a análise de alguns documentos, encontros mais para os diretores do que com os professores. O professor ainda tem dificuldade ainda para fazer essa mudança. Muitas vezes nos deparamos com práticas profissionais tradicionais, em que a gente faz ensino e não conseguimos distinguir quando ocorre um processo de aprendizagem com os alunos. (D)*

Considero que o bom êxito da educação depende de uma excelente prática pedagógica e essa se forma na busca de novos métodos adequados às potencialidades dos alunos. Acredito ser este o grande desafio do professor hoje.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso desafio inicial foi questionar o impacto das atuais políticas educacionais nas reformas da Educação Superior no país e, conseqüentemente, na elaboração de Propostas Pedagógicas para o processo de formação em Cursos de Licenciatura da PUCPR.

Constatou-se que as medidas que vêm sendo implementadas no campo educacional estão fortemente articuladas aos interesses internacionais, e que existe uma certa semelhança na estrutura da legislação que orienta a reforma do ensino brasileiro com os discursos elaborados por técnicos, empresários e intelectuais dos organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Quanto à relação entre o pensamento neoliberal e as reformas do Estado nos setores sociais, em especial, das políticas educacionais, pôde-se constatar uma influência decisiva deste no debilitamento do Estado, na gestão e na administração de recursos públicos. O Estado delega suas responsabilidades educacionais para o setor privado, atribuindo-lhe a incumbência de responder pela formação e inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Instala-se, no campo educacional, um novo paradigma centrado nas exigências do capitalismo internacional. A educação e o conhecimento assumem a conotação de valor econômico direcionado à pesquisa científica para o aumento da produtividade e da competitividade.

A afirmação estratégica da educação e do conhecimento para o desenvolvimento socioeconômico do país fez com que os antigos parâmetros educacionais e os modelos prevaletentes de ensino na universidade fossem considerados obsoletos.

Demanda-se, com a reforma da educação superior, uma nova proposta pedagógica, um projeto educativo de natureza sociopolítica e um novo modelo de ensino que oriente para processos de aquisição de habilidades e competências voltadas para a formação de profissionais, cultos, dotados de conhecimentos gerais e, por isso, flexíveis, com capacidade de assumir diferentes responsabilidades e, sobretudo, capazes de se adaptarem a diferentes situações e problemas em mercados de trabalho mutantes.

No novo paradigma educacional, a noção de competência torna-se o código privilegiado das novas diretrizes educacionais ao mesmo tempo que permite uma aproximação entre o campo do saber e o campo do trabalho. É, ainda, com base nas competências que serão definidos os lugares no mercado de trabalho e seus equivalentes salários.

As diretrizes emanadas para a educação superior reforçaram, nos últimos anos, a racionalização e a modernização da universidade, atribuindo-lhe, muitas vezes, as mesmas prerrogativas e funções de uma empresa.

Tais considerações nos levam a pensar que a universidade precisa dar uma resposta aos novos tempos e possui, assim, o duplo desafio de construir Propostas Pedagógicas que tomem, como referencial, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania.

A ênfase na formação profissional para o mercado de trabalho no sentido estrito fragiliza a responsabilidade social do profissional. Portanto, o que se requer é que seja contemplada a formação para a construção da cidadania.

Em resposta aos desafios elencados anteriormente, a PUCPR enfatizou no seu Projeto Pedagógico a necessidade de uma inovação das suas Propostas Pedagógicas por meio de uma gestão democrática do trabalho educativo. Embora a universidade tenha se configurado como um campo importante de mudanças metodológicas com a intenção de articular formação técnica e formação humanística, no meio acadêmico, também se faz presente a tendência de considerar a universidade como um local adequado para treinamento profissional dos egressos do ensino secundário, ou para aqueles que buscam a universidade como garantia para a permanência em determinados setores empresariais.

Trava-se, ainda, neste campo, uma luta entre práticas pedagógicas inovadoras e tradicionais, entre os conteúdos e sua adaptabilidade às novas áreas e formas de trabalho, entre o ser e o fazer do professor, entre ensino-aprendizagem e seus respectivos métodos.

Esta luta contribui para situar a universidade num campo de disputas em que a reflexão ética e valorativa do conhecimento é posta em jogo pelos interesses da produtividade, fortemente marcados pelos interesses da economia globalizada.

Ao analisarmos uma proposta de educação para a emancipação humana com as políticas educacionais para o ensino superior, revelam-se as contradições, e estas, por sua vez, interferem na formulação das propostas pedagógicas. A consciência e o compromisso profissionais dos educadores defrontam-se com um sistema organizado de ensino, com leis e normas que o regem, com

determinações econômico-políticas e culturas da sociedade, com avanços tecnológicos que impõem novos desafios à educação, com as limitações impostas pela lógica da racionalidade técnica que submete a produção do conhecimento à lógica dos programas avaliadores definidos pelo MEC e pela Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da CAPES.

Tais análises mostram a contradição que estamos vivendo na qualidade de professores universitários chamados a explicitar uma formação emancipadora distinta da racionalidade técnica.

Cabe, então, perguntar: que conhecimentos, habilidades, valores, compromissos se requer dos professores? Qual a sua principal tarefa neste campo? A responsabilidade pela mudança *na* e *da* universidade é somente destes atores? Estas questões ainda não estão suficientemente explicitadas no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação e atribui-se, ao professor, a responsabilidade na interação aluno-conhecimento dentro da universidade.

E o que se espera do professor? É o caráter pragmático e utilitário do conhecimento que instrumentaliza a profissão do docente? Competência, excelência e produtividade são os parâmetros de sua profissionalidade? Está claro que não. Também, não basta apenas capacitar docentes, substituir dirigentes, modificar Leis, Estatuto, Regimento e a estrutura administrativa.

O fator essencial da transformação permanente da universidade é o envolvimento de todos os participantes da comunidade universitária. De acordo com a visão de Bourdieu (1983), para que o campo universitário funcione, é preciso que todos os agentes e pessoas engajadas nesta luta (gestores, diretores, coordenadores, alunos, pais, comunidade) contribuam não para a reprodução do jogo, mas para o reconhecimento de forças destinadas a transformar a estrutura

deste campo. Os objetivos dos distintos participantes não podem somar-se num objetivo geral válido em si mesmo; trata-se fundamentalmente de considerar os interesses dos diferentes atores e de definir cooperativamente planos de ação educativa integrados na ação social.

Colocam-se, dessa maneira, os desafios da educação para a emancipação da pessoa, não num mero aperfeiçoamento metodológico dos professores, nem na simples escolha acertada de Programas de Aprendizagem, mas na reorganização das relações vigentes no interior da universidade. Não se trata de reduzir o processo formativo às suas dimensões psico-sociais e culturais, mas de potenciá-las, de modo que professores e alunos se constituam em organismo unitário para a condução e o controle do próprio processo de ensino-aprendizagem, um processo aberto à incitativa e participação de todos nele envolvido.

É fundamental que a Instituição propicie ao professor para a sua formação, mas o professor, por sua vez, precisa tomar iniciativa de sua própria formação, reconstruindo o conhecimento de que necessita sua profissão. Torna-se indispensável que, além da preocupação com a formação do futuro profissional e sua inserção no mundo do trabalho, o Projeto Pedagógico alimente também a condução de cursos de formação de educadores para uma atuação integrada próxima aos espaços em que deverá atuar.

A implementação da Proposta Pedagógica exige da universidade, como tal uma presença ativa de transformação em todas as áreas para que se qualifiquem profissionais que nela se formam. A educação universitária deve ser vista no contexto das articulações dos fenômenos sociais, entre os quais se enquadram a ciência e a pesquisa.

Para alcançar este intento, a continuidade de projetos, assim como a perspectiva de integração entre processos de formação técnica e formação humana, necessitam de uma redefinição da educação superior, que vai além de treinar recursos humanos para os interesses da sociedade. Cabe, portanto, inicialmente, recuperar os princípios objetivos da educação em relação ao indivíduo e à sociedade e articular a capacitação técnica à formação ética. Resta à universidade elaborar planos institucionais nos quais a educação não seja limitada ao desenvolvimento de competências utilizadas no mercado. Sob este prisma, é possível fazer com que as propostas pedagógicas priorizem o sujeito, a formação, a subjetividade, oferecendo condições para uma participação e uma atuação mais crítica e responsável do processo de produção. Urge, portanto, na universidade, uma perspectiva crítico-reflexiva de formação do profissional que fomenta o desenvolvimento de sujeitos autônomos, comprometidos com os valores éticos, políticos, culturais.

Neste sentido, é necessário ressignificar a educação, os currículos, os projetos pedagógicos, implementando atividades de pesquisa, de busca e reflexões permanentes, para que a universidade possa antecipar-se ao seu futuro e produzir conhecimentos capazes de transformar o seu contexto e proporcionar a todos o acesso a uma educação com qualidade.

Os desafios de novas práticas pedagógicas exigem profissionais com mente crítica, apropriada dos “saberes” sobre o homem, sua natureza, suas formas de conviver na sociedade. Tal exigência é fundamental para que o Projeto Pedagógico se torne uma realidade. Não se trata de uma mudança metodológica ou de alteração de procedimentos didáticos, mas de uma reforma de pensamento, capaz de dominar a lógica do pensamento científico e tecnológico e de produzir,

como indica, Morin (1994) “ciência com consciência”. Por meio dela, o ser humano desenvolve sua obra poética, exprime o mundo no qual se insere, descobre o prazer estético da sua própria produção e reencontra o seu espírito no mundo por ele estruturado.

As instituições educativas não poderão oferecer todas as respostas e muito menos as soluções definitivas, mas certamente poderão dialogar e discutir, em conjunto, novas estratégias referentes à formação pedagógica do professor.

Mais do que conclusões, o estudo abre um leque de perspectivas para ulteriores pesquisas sobre as licenciaturas e o significado da formação do professor para a construção da cidadania. Sabe-se que a formação do professor é um desafio da atualidade e que deve estar contemplada em Projetos Pedagógicos que enfatizem o desenvolvimento de competências específicas desta atuação. As reflexões expostas no decorrer da pesquisa podem não apresentar soluções prontas e acabadas, pois este não era o objetivo; não obstante, podem ser metas para ulteriores análises mais elaboradas e mais relevantes cientificamente. Todavia, afirmamos que cabe a cada um de nós colaborar com a formação de mentes capazes de avançar nos horizontes novos do saber.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **A avaliação educacional: emancipação e regulação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ANGULO RASCO, F. J. A auto-avaliação institucional como processo de formação do professorado. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 73-94.

AGUIAR, M. A. Sistemas Universitários na América Latina e as orientações políticas das agências internacionais. In: CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas na política de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 103-115.

ALMEIDA, Jr. V. de Paula. Avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Avaliação democrática. Para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 165-184.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BANCO MUNDIAL. **La educación Superior en los países en desarrollo: peligros y promesas**. Grupo especial sobre educación superior y sociedad. Copyright, 2000. p. 95-103.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasil, DF, v. 134, p. 27, 38-41. 23 dez. 1996. Seção 1.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CASTANHO, S. E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA I. P. A. CASTANHO, S. E.M. **Pedagogia universitária: aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 13-48.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-223.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Em torno da universidade de resultados e de serviços. **Revista USP**, São Paulo, n. 25, p. 54-61, mar./maio. 1995.

COÊLHO, I. M. Avaliação institucional na universidade pública. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF (Orgs.). **Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 59-72.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-122.

DELORS, J. **Educação. Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre a educação para o Século XXI. 3. ed., São Paulo: Cortez ; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: autores Associados, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. ; RISTOFF D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. Avaliação: técnica e ética. In: **Avaliação**. Campinas, SP, v. 6, 3 (21), p. 7-19, set. 2001.

\_\_\_\_\_. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na Educação Superior. In: **Avaliação**, Campinas, SP, v. 7, n. 1, p. 9-31, mar. 2002.

\_\_\_\_\_. ; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação democrática. Para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Anped, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set/out/nov/dez, 2001.

FERRARO, A. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, M. O. V. ; GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 26-61.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.169-195.

GENTILI, P. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1998.

GISI, Maria Lourdes. et al. O processo de construção do projeto pedagógico: planejamento e ação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat. v. 2, n. 3, p. 99-114, jan/junho, 2001.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais transformadores. In:\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cruzando fronteiras do discurso educacional. Novas políticas em educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 106-131`.

GOERGEN, P. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. **Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 15-35.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: **Avaliação**, Campinas, SP, v. 6, n. 4 (22), p. 63-76, dez. 2001.

\_\_\_\_\_. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Avaliação democrática. Para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 69-98.

GUADILLA, C. G. Identificação das mudanças sobre a universidade no discurso sobre a universidade Latino-Americana. In: PAIVA, V. ; WARDE, M. J. **Dilemas do ensino superior da América Latina**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GUGLIANO, A. A. Nas costas da globalização; as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, M. O.; GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 63-76.

GUTIÉRREZ, F. Processos pedagógico. In: \_\_\_\_\_. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

HANSEN, G. L. Limites e potenciais das novas modalidades de gestão. In: ALMEIDA, M. **A universidade possível: experiências da gestão universitária**. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000

JOSPIN, L. Discurso de abertura da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. In: **Conferência mundial sobre a educação. A UNESCO e o futuro do Ensino Superior**. Documentos da Conferência Mundial sobre a Educação Superior. 1998.

LEITE, D. Avaliação institucional e produção de novas subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, J. ; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 129-147.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cad. Pesq.** Faculdade de Educação UFG. n. 100, p. 37-48 mar.1997.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, M; MORAN, J. M. MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000, p. 11-65.

MORAES, A . S. de França. A universidade brasileira no século XX e o mercado de trabalho. In: **Educação brasileira**, 19 (38), p. 73-91, 1.º sem. 1997.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Trad. de Maria G. Bragança e Maria da Graça Pinhão. Portugal: Europa-América, 1994.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA A.; NASCIMENTO, E. P. **O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1997. p. 21-34.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. Anos 90: O ensino Superior na América Latina. In: PAIVA, V. ; WARDE, M. J. **Dilemas do ensino superior da América Latina**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PUCPR. **Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da universidade** Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto acadêmico do curso de pedagogia**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de letras**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de filosofia**, 1999.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico do curso de educação física**, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, A. I. M. Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? In: GISELE, A. dos Santos (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 63-85.

RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade: In: TRINDADE, H. (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 201-233.

\_\_\_\_\_. O exame nacional de curso e a avaliação institucional. **Avaliação**. Campinas, SP, v.6. n. 3, p. 21-29, set. 2001.

ROITMAN, M. Internacionalização, imperialismo e ideologia da globalização. In: FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p.77-94.

SANTOS, B. de Souza. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 187- 233.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, J. C. Análise teórico – política do Exame Nacional de Cursos. In: **Avaliação**, Campinas, SP, v. 4, n. 3, p. 09-24, set. 1999.

SANTOS, G. A. dos (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SHIROMA, E. O; MORAES, M.C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA Jr, J. dos R. Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996. p.11-33.

SILVA, T. T. da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, L. H. da. (Org.). **A escola cidadão no contexto da globalização**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 7-10; 81-98.

SILVA Jr., J. dos Reis; SGUISSARDI, V. **As novas faces da educação superior no Brasil: reformas do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA , J. dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez, CLACSO, 2001. p. 243-261.

SIQUEIRA, A. C. de. O documento "Conjunto" Banco Mundial-UNESCO sobre Ensino Superior. Separata de **Avaliação**. Campinas, SP. CIPEDES. n.1 (12) mar. 2001. v. 6, n. 1, p. 1-8, mar. 2001.

SOROS, G. **La crisis del capitalismo global**. Madrid: Debate, 1999, p. 21-22.

TELLES, V. S. A sociedade civil e a construção dos espaços públicos: In: DAGNINO, E. (Org.). **Anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo. Brasiliense, 1994.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-194.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e estado. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 9 -23.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais. A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1992.

UNESCO. **Conferência mundial sobre a educação superior. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Paris, 1998. Universidade Metodista de Piracicaba. UNIMEP.

\_\_\_\_\_. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior.** Trad. e Revisão Laura A . Ferratini Frisaro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

VEIGA, I. P. A . (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus. 1995. p. 10-35.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino no contexto da organização do trabalho pedagógico. In: MOROSINI, M. ; LEITE, D. **Universidade futurante. Produção do ensino inovação.** Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 135-144.

VEIGA, I. P. A. ; CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VERGER, J. **As universidades na idade média.** São Paulo: UNESP, 1990.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BARRETO, F. C. de Sá. Ensino Superior no Brasil: Crescimento e alternativas. **Educação Brasileira**, Brasília, v.1, n.1, p. 11-33, jan./jun. 1999.

BEHRENS, M, A.; MASETTO, M.; MORAN, J. M. N. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat. 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **A investigação qualitativa em educação: à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1991.

CANDIOTTO, C. **O impacto do pensamento neoliberal sobre a reforma do estado brasileiro**. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – (Centro de Teologia e Ciências e Ciências Humanas), Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 116-121.

CARVALHO, E. da S. A concepção de educação profissional no Exame Nacional de Cursos. In: **Avaliação**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 27-54, mar. 2001.

CARVALHO, O. de. **Considerações sobre a universidade**. Disponível em: <http://www.olavodecarvalho.org>> Acesso em 30/06/01.

CATANI, A. M. (Org.). **Universidade na América Latina: tendências e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **Novas perspectivas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

CUCHIERATO, G. 'Status' cede espaço ao perfil profissional. In: **Folha de São Paulo**. Domingo, 31 de Março de 2002, p. E 9.

CUNHA. L. A.. GÓES, M. de . **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, C. R. J. A educação superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Uma nova reforma? In: CATANI, A. M. (Org). **Novas perspectivas na política de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: SP, Autores Associados, 1998.

DEMO, P. **Conhecimento Moderno. Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Desafios modernos da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

DRÉZE J. ; DEBELLE J. **Concepções da universidade**. Trad. de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontene Garcia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

FERREIRA CARAPETO, N. S. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, M. de L. de A. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, A. M. (Org.). **Novas perspectivas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno**. Trad. Nilze M. C. Pellanda: Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MINOGUE, K. **O conceito de universidade**. Trad. De Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Orgs.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, S.A, 1969.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Autores Associados, 1986.

ZAINKO, M. A. S. A universidade Brasileira: visão dos educadores nas décadas 1980 e 1990. In: \_\_\_\_\_. **Planejamento, universidade e modernidade**. Curitiba: All-Graf, 1998. p. 55-79.

\_\_\_\_\_. a gestão do ensino superior e os desafios da sociedade do conhecimento.  
In: \_\_\_\_\_. **Apontamentos 1** – Linha de Pesquisa: Administração da Educação Superior. Curitiba: Champagnat, 1999.

## **ANEXO**

### **INSTRUMENTO UTILIZADO NA COLETA DE DADOS**

## ROTEIRO DA PESQUISA

### I. Identificação

1. Curso e sobrenome: .....
2. Cargo: .....
3. Tempo de exercício no cargo: .....
4. Formação acadêmica
  - Graduação : .....
  - Especialização: .....
  - Mestrado: .....
  - Doutorado: .....
  - Pós-Doutorado: .....
5. Tempo de docência no Ensino Superior: .....

### II. Concepção de conhecimento

1. Quais são as bases teóricas e legais do projeto pedagógico do curso?
1. Levando em consideração as bases teóricas e legais do projeto pedagógico do curso qual o tipo de formação proposto?
2. Quais são as mudanças num processo de formação que prevê a aquisição de aptidões/competências dos alunos?