

**LUCIANA SILVA DE GOUVEA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO  
CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFU**

**SISBI/UFU**



1000215473

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
2004**

LUCIANA SILVA DE GOUVEA

MON  
298.000.1  
621910  
T.E/11/11/11

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PROJETO PEDAGÓGICO NA  
EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DO  
CURSO DE ENGENHARIA ELÉTRICA DA UFU**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva.

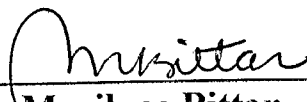
**UBERLÂNDIA - MG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
2004**

**Banca Examinadora**



---

**Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva (Orientador – UFU)**



---

**Profª Dra. Mariluce Bittar**  
**Universidade Católica Dom Bosco**



---

**Profª Dra. Mara Rúbia Alves Marques**  
**Universidade Federal de Uberlândia**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho...

a minha mãe, Maria Helena, que desde o início de minha graduação sempre me incentivou nos estudos, assumindo minhas responsabilidades em casa e principalmente zelando do meu tesourinho que é minha filha Bruna;

ao meu pai, Moacyr, que sempre torceu por mim em cada uma de minhas vitórias, pela ajuda nos vários momentos de dúvidas, e que também, com muito sacrifício custeou meus estudos desde a Educação Infantil;

ao meu companheiro, Tony Bruno, que me acompanhou e me ajudou no dia-a-dia, e que sempre se colocou à disposição nos momentos mais turbulentos para a realização desse trabalho;

a minha filha, Bruna, que ainda muito pequena vivenciou todas as dificuldades e sofrimentos, mas que tinha sempre uma palavra de consolo que imediatamente me reanimava.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ...

a Deus, acima de tudo, por ter nascido num lar cristão e me proporcionado todas condições necessárias para estudar e chegar até aqui;

ao meu orientador, Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pela orientação, pelos conselhos, paciência, dedicação e competência durante toda a caminhada;

a minha tia, Maria Emília, pelos grandes conselhos e pela prontidão em acolher-me em um momento de tantas dúvidas e angústias;

aos meus irmãos, Ana Gabriela e Fabiano, pela amizade e pelo carinho que têm por mim;

a minha tia Maria José e minhas primas Flávia e Isabela, que sempre me ajudaram com palavras de ânimo;

a minha avó, que mesmo tão velhinha, é um exemplo de vida, de coragem e de luta para todos nós;

a professora Doutora Mara Rúbia Alves Marques e a professora Doutora Silvana Malusá, pelas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação;

a todos os colegas do Curso de Mestrado, pela amizade e pelo desejo que têm de ver cada um conquistando a vitória;

as minhas amigas Elane Luís Rocha e Débora Márcia de Amorim, pelas conversas descontraídas e pelas palavras de carinho e de ânimo sempre que necessitasse;

aos secretários do Programa de Mestrado, Jesus e Jaimes, pela paciência e pela dedicação com que nos atendeu, e sempre estiveram prontos para nos servir;

aos sujeitos de nossas entrevistas, que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho;

a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro;

E, por último, a todos os familiares e aos amigos, por vezes, não nomeados, pelos incentivos e apoios constantes.

## SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	vii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
<b>SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM MUDANÇA: UMA ANÁLISE DO LIMAR DO SÉCULO XXI</b> .....	31
1.1 A globalização e suas conseqüências no mundo contemporâneo.....	31
1.2 A sociedade globalizada e a transição do processo de produção: do Fordismo à Acumulação Flexível .....	35
1.3 As influências do neoliberalismo num mundo globalizado e o “novo” papel do Estado.....	38
1.4 O neoliberalismo e o contexto das políticas sociais.....	42
1.5 O Banco Mundial e o lugar da educação .....	44
CAPÍTULO II	
<b>CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX</b> .....	54
2.1 A Educação Superior em movimento.....	54
2.2 A idealizada reforma da educação superior no âmbito do MARE nos anos de 1990 e as políticas e reforma educacional no âmbito do MEC.....	59
2.3 A questão da avaliação da Educação Superior.....	62
2.3.1 Exame Nacional de Curso.....	63
2.3.2 A Avaliação das Condições de Oferta.....	65
2.3.3 A Avaliação de Desempenho e a Flexibilização da Carreira.....	68
2.4 Em debate a autonomia universitária.....	69

2.5 Flexibilização e Currículo: as bases legais do Projeto Pedagógico no ensino superior.....	72
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>79</b>
3.1 Projeto Político-Pedagógico: alguns marcos conceituais.....	81
3.2 O ForGrad e o Projeto Pedagógico.....	85
3.3 Buscando respostas: a experiência do Curso de Engenharia Elétrica.....	91
3.4 O curso de Engenharia Elétrica e seu Projeto Pedagógico.....	91
3.4.1 Mudança Institucional e Construção do Projeto Pedagógico.....	92
3.4.2 Dimensões do Projeto Pedagógico e as Diretrizes Curriculares.....	94
3.4.3 Participação e Construção Coletiva do Projeto Pedagógico.....	100
3.4.4 Projeto Pedagógico e Postura Docente: a Relação Professor-Aluno em Questão.....	103
3.4.5 Projeto Pedagógico e Avaliação do Curso.....	106
3.4.6 Projeto Pedagógico e Flexibilização Curricular.....	109
<b>CONCLUINDO: LIÇÕES DE UMA CAMINHADA .....</b>	<b>113</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>122</b>

## LISTA DE SIGLAS

1. ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
2. ANDES-SN: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
3. ABENGE: Associação Brasileira das Engenharias
4. BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
5. BM: Banco Mundial
6. CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
7. CEEs: Comissões de Especialistas de Ensino
8. CNE: Conselho Nacional de Educação
9. COBENGE: Congresso Brasileiro das Engenharias
10. CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
11. DIREN: Diretoria de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação
12. ENC: Exame Nacional de Cursos
13. FASUBRA: Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
14. FMI: Fundo Monetário Internacional
15. ForGrad: Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
16. GED: Gratificação de Estímulo à Docência
17. IES: Instituições de Ensino Superior
18. IFES: Instituições Federais de Ensino Superior
19. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
20. MARE: Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
21. MEC: Ministério da Educação
22. OMC: Organização Mundial do Comércio
23. ONGs: Organizações Não-Governamentais



24. PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
25. PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
26. PEC: Proposta de Emenda Constitucional
27. PED: Programa Estratégico de Desenvolvimento
28. PET: Programa de Treinamento Especial da CAPES
29. PND: Plano Nacional de Desenvolvimento
30. PNG: Plano Nacional de Graduação
31. PO: Projetos Orientados
32. PP: Projeto Pedagógico
33. PPP: Projeto Político-Pedagógico
34. PROGRAD: Pró-Reitoria de Graduação
35. RJU: Regime Jurídico Único
36. SESU: Secretaria de Educação Superior
37. UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
38. UFU: Universidade Federal de Uberlândia
39. UNE: União Nacional de Estudantes
40. UNESCO: Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
41. USAID: United States Agency for International Development
42. USP: Universidade de São Paulo

## RESUMO

O presente trabalho se insere na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Teve como objetivo investigar e analisar o processo de construção do Projeto Pedagógico no curso de Engenharia Elétrica da UFU, demarcando os condicionantes sócio-históricos e institucionais em que essa experiência se desenvolve. Ao lado destes objetivos gerais outras questões se colocam como: em que contexto se tem se desenvolvido a discussão em torno das diretrizes para elaboração dos Projetos Pedagógicos na graduação? Quais os impactos das mudanças sociais, políticas, culturais da contemporaneidade na educação superior e nestas diretrizes? Especificamente em relação ao Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, quais as diretrizes que orientam sua elaboração? E no caso do curso de Engenharia Elétrica da UFU, como docentes e discentes apreendem estas diretrizes? Como elementos como a participação, o trabalho coletivo, a flexibilização têm sido considerados no processo de construção do Projeto Pedagógico daquele curso? Utilizou-se, num primeiro momento, da pesquisa documental como técnica de coleta de dados, por meio da qual procedeu-se a análise dos instrumentos legais que tratam das diretrizes curriculares para o ensino de graduação e da construção do Projeto Pedagógico. Recorreu-se, também, a técnica da entrevista, por meio da qual procurou-se analisar como vem se dando o processo de construção do Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Elétrica da UFU. Foram entrevistados quatro professores e dois alunos do Curso objeto de estudo. O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo analisa os elementos centrais que demarcam o campo das transformações vividas pela sociedade na atualidade, com destaque para o processo de globalização, de mudanças no mundo do trabalho e de avanço do ideário neoliberal no campo das políticas sociais. Situa, ainda, o papel do Banco Mundial na definição das políticas educacionais nos países periféricos como o Brasil. O capítulo dois analisa as políticas para educação superior no período de 1995 a 2002, evidenciando como estas políticas trazem a marca da diferenciação, da diversificação e da implementação de um modelo *gerencialista* na universidade, no qual as questões da avaliação, da autonomia e da re-organização curricular assume uma grande centralidade. São analisadas, ainda, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. O capítulo três recupera a discussão teórico-conceitual em torno da idéia de Projeto Pedagógico e apresenta os dados referentes ao trabalho de campo realizado junto ao curso de Engenharia Elétrica da UFU. Demarca, também, as análises do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad – frente às novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. A análise das mudanças na educação superior no período considerado evidencia como o processo de diversificação e diferenciação institucional se articula com o princípio da flexibilização, o qual se faz presente na educação superior desde a reforma universitária de 1968, por meio da lei 5.540/68. Foi possível apreender também que o Curso de Engenharia Elétrica da UFU vem passando por importantes mudanças, a partir de inúmeros estudos, pesquisas, debates, reuniões, algumas palestras e seminários, avaliações. Ficou evidente a compreensão entre os sujeitos investigados a concepção de Projeto Pedagógico como um documento que deve ser elaborado de forma coletiva, participativa, apesar do reconhecimento das dificuldades existentes.

Palavras chave: Políticas Educacionais; Educação Superior; Projeto Político-Pedagógico

## ABSTRACT

This study is inserted in the Research Line of Public Policies and Education Management in the Graduate Program in Education of the Universidade Federal de Uberlândia. An investigation and analysis of construction process of the Pedagogical Process in the College of Electric Engineering of UFU, highlighting the social-historic and institutional conditionals in which this experience is developed. Besides these general objectives, other questions are raised, such as: in which context the discussion about the guidelines for the elaboration of Pedagogical Projects for undergraduate courses takes place? Which are the impacts of contemporaneous social, political, cultural changes in higher education on these guidelines? Specifically in relation to the Pedagogical Project of undergraduate courses, which guidelines regulate their elaboration? And in the case of Electrical Engineering course of UFU, how faculty and students apprehend these guidelines? How elements, such as participation, collective work, and flexibilization are considered in the Pedagogical Project construction process of that course? First, a document search was used as data collection technique, from which an analysis of legal instruments that deal with curricular guidelines for undergraduate teaching and the construction of the Pedagogical Project proceeded. Also, the interview technique was called upon, from which an analysis was done about how the Pedagogical Project construction process in the Electrical Engineering course of UFU is happening. Four professors and two students from the course under study were interviewed. This study is structured in three chapters. The first chapter analyses the central elements that bound the field of transformations experienced by modern society, highlighting the globalization process, the changes in the labor world and the advancement of the neoliberal ideology in the field of social policies. Still, it places the role of the World Bank on the definition of educational policies in peripheral countries, such as Brazil. Chapter two analyzes the policies for higher education in the period 1995 to 2002, highlighting how these policies brought the mark of differentiation, diversification and implementation of a *managerial* model in the university, in which questions about evaluation, autonomy and curriculum reorganization take the centrality. Also, curricular guidelines for undergraduate courses are analyzed. Chapter three recovers the theoretical-conceptual discussion about the Pedagogical Project Idea and presents the data referring to the field study in the Electrical Engineering course of UFU. It also demarcates the analyses of the Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad – in face of the new curricular guidelines for undergraduate courses. The analysis of the changes in higher education in the period considered puts in evidence how the institutional diversification and differentiation process articulates with the principle of flexibilization, which is present in higher education since the university reformation in 1968, through the law 5.540/68. Also, it was possible to apprehend that the Electrical Engineering course of UFU is passing through important changes, from the innumerable studies, researches, debates, meetings, some talks and seminars, evaluations. The comprehension among the investigated subjects about the conception of a Pedagogical Project as a document that should be elaborated in a collective, participative form was evident, despite the recognition of the existing difficulties.

Keywords: Educational Policies; Higher Education; Political-Pedagogical Project

## INTRODUÇÃO

### Retomando uma caminhada

No ano de 1999, fazendo o segundo ano do Curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia, em uma disciplina chamada “Princípios e Métodos de Orientação e Supervisão Escolar”, lembro-me que a professora propôs um trabalho de “Caracterização de Três Escolas”, em que, os alunos iriam às instituições a fim de levantarem dados sobre suas características físicas, administrativas, pedagógicas, entre outras. A última etapa deste trabalho foi a apresentação dos dados colhidos e analisados, e um assunto que provocou grande polêmica e discussão entre nós foi o chamado “Projeto Político-Pedagógico”.

Muitos alunos não conseguiram concluir o trabalho, pois estava faltando o Projeto Político-Pedagógico da escola. Havia escolas que não possuíam o projeto, havia outras em que a direção anunciava que ele estava em reformulação, e ainda outros diretores diziam que o projeto estava sendo revisado por pessoas competentes da área e, por isso, o mesmo não se encontrava na instituição.

Diante de tudo isso, o que mais me inquietou foi quando os alunos foram apresentar os Projetos Político-Pedagógicos e descobrimos inúmeros projetos idênticos, ou seja, escolas com identidades diferentes; alunos, professores, técnicos e funcionários diferentes; objetivos e metodologias diferentes; princípios e intenções diferentes; tinham o mesmo Projeto Político-Pedagógico, com as mesmas palavras, mesmas idéias e também mesmos

objetivos. Isto motivou-me a pensar sobre qual estaria sendo o papel dos profissionais de educação dentro da instituição escolar, em relação ao Projeto Político-Pedagógico. Um papel de profissionais criativos, críticos, que estão comprometidos com o trabalho escolar, com o trabalho coletivo dentro da escola, produtores de conhecimentos ou, ao contrário, que apenas acomodam-se com as situações, não discutem os problemas, não dialogam, não trabalham coletivamente e são meros reprodutores do conhecimento.

Neste mesmo ano de 1999 e também durante o ano de 2000 participei como bolsista de iniciação à pesquisa de um estudo cujo título era “Os Cursos de Formação do Educador e seus Sujeitos: Estudo Exploratório para a Construção do Perfil do Aluno e do Professor da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)”. Este projeto tinha como objetivo levantar informações para a constituição de um banco de dados sobre o aluno e o professor do Curso de Pedagogia da UFU.

Durante esta pesquisa tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a realidade dos cursos superiores, com ênfase no Curso de Pedagogia da UFU e refletir sobre o que todos os educadores desejavam desde a implementação do Curso de Pedagogia por volta de 1930, que era a busca da identidade do pedagogo e da Pedagogia, e a luta pela valorização social e econômica dos profissionais da educação. Além disso, a partir da análise dos dados colhidos através dos questionários, também pude compreender um pouco mais sobre o perfil acadêmico-profissional tanto dos alunos, quanto dos professores do Curso de Pedagogia da UFU.

Dentro deste contexto, durante os anos em que fiz minha graduação (1998-2002) discutíamos bastante em sala de aula, nos congressos e palestras que participava, sobre as políticas da educação, entre elas as da educação superior, que estavam sendo implantadas naquele período. Diante destas várias políticas para a educação superior implementadas pelo governo com interferências dos agentes internacionais, tivemos a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal nº 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996, num contexto neoliberal, que, em seu artigo 12, inciso I, anuncia que “os estabelecimentos de

ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Aponta, ainda, para a necessidade de as instituições de ensino superior repensarem sua função, sua estrutura e organização acadêmica, seu funcionamento e, inclusive, suas formas de financiamento e manutenção.

Além disso, no que tange à educação superior, estudávamos muito sobre a suposta privatização das universidades públicas, a flexibilização curricular e a autonomia universitária propostas também por esta lei, o financiamento para as universidades, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, a relação teoria - prática, a relação professor-aluno, a participação dentro da instituição, os processos avaliativos em geral, entre outros assuntos. E todos estes temas, quando discutidos, me deixavam bastante curiosa e inquieta.

Em 2002, ingressei no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia para caminhar e vencer mais uma etapa da minha vida acadêmica e buscar respostas para algumas inquietações especialmente em relação aos processos de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos.

No primeiro ano do Curso de Mestrado, em 2002, tivemos algumas disciplinas muito interessantes, as quais me instigaram e desafiaram um pouco mais em relação à presente pesquisa. Dentre elas tivemos a disciplina “Políticas Públicas e Pluralismo Cultural” a qual trabalhou um conteúdo que forneceu um grande suporte para iniciar o trabalho. Ela abrangeu os aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais e educacionais em que estamos vivendo nas últimas décadas, tais como, a globalização, o neoliberalismo, os novos movimentos sociais, as reformas do Estado, as mudanças no mundo do trabalho, as políticas educacionais e os organismos internacionais enquanto articuladores das políticas neoliberais na educação brasileira, dentre outros.

Por sua vez, outra disciplina importante nesta trajetória foi “Pesquisa em Educação” que forneceu noções importantes sobre o processo metodológico da minha dissertação, e também, a disciplina “Metodologia do Ensino Superior”

onde foram discutidas questões sobre o ensino superior, sobre a Universidade e sobre o Projeto Pedagógico na educação superior.

Nesse processo de estudo e reflexão teórica foi ficando cada vez mais claro para mim que o Projeto Político-Pedagógico deve ser tomado como um instrumento de luta e contraposição à fragmentação do trabalho educativo, que coloca em evidência os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da instituição educativa. Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico exige reflexões sobre as finalidades da educação, a explicitação de seu papel social e uma definição clara sobre quais objetivos se pretende alcançar. Para a sua construção tem-se que levar em conta as crenças, as convicções, as experiências da comunidade educativa e do contexto social e científico, além das diferenças que existem em cada segmento que forma a mesma.

Veiga (1998, p.11) infere que,

Quanto à concepção, um projeto pedagógico de qualidade deve apresentar as seguintes características: ser um processo participativo de decisões; preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições; explicitar princípios baseados na autonomia, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo; conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica; explicitar o compromisso com a formação do cidadão. Sendo assim, não deve ser elaborado para ser arquivado, pois sua natureza é dinâmica.

Quanto a sua execução, um Projeto Político-Pedagógico deve nascer de sua própria realidade, prever as condições necessárias ao desenvolvimento e avaliação, contar com a participação de todos da instituição e estar em constante construção.

Assim, esse conjunto de estudos se constituíram como ponto de partida para uma nova proposta de investigação acerca do ensino superior, por meio da qual pretendo ampliar o olhar sobre o processo de construção dos Projetos Pedagógicos na educação superior, a partir da contextualização sócio-histórica e institucional em que esse processo se desenvolve e tomando como referência a experiência do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de

Uberlândia. Busco analisar meu objeto não de forma isolada, mas de modo a compreendê-lo para além dele mesmo, dentro de um contexto mais amplo, analisando-o nos seus processos, nas suas relações e nas suas determinações histórico-sociais.

Entendemos ser fundamental que os cursos de graduação repensem seu projeto, sua organização curricular e sua finalidade. Esse repensar remete-nos a uma exigência posta pela própria LDB e levada a cabo pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Conselho Nacional de Educação que, ao discutirem as novas diretrizes curriculares desses cursos, apontam para a necessidade de os mesmos elaborarem seu projeto de curso.

Por sua vez, desde a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) que recomenda o estabelecimento de Diretrizes Curriculares Gerais para a elaboração de currículos dos cursos de graduação superior, o ForGrad - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras tem dado prioridade ao debate sobre Projeto Pedagógico e currículo para os Cursos de Graduação, nos seus encontros regionais e nacionais. Defende que o Projeto Pedagógico para os Cursos de Graduação é um dos elementos essenciais da política acadêmica que favorece o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares, buscando garantir a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a flexibilidade curricular, a formação integral e mais ampla do cidadão, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

Estudar sobre o processo de construção de Projetos Pedagógicos na educação superior não é tarefa fácil, sendo uma discussão recente que precisa de um maior amadurecimento e sobre a qual há pouca literatura específica. Porém, tal projeto é de fundamental importância para que se possa contribuir com as instituições de educação superior, especificamente a Universidade Federal de Uberlândia, no que tange à construção de processos que demandam "coletivamente" estudos, reflexões, diálogos com relação ao curso, à prática e postura do professor, ao aluno que a universidade quer formar, à sociedade em que vivemos e à função, princípios e objetivos do curso, dentre outros.



Assim, o presente estudo se mostra atual e relevante, na medida em que poderá contribuir para que o Projeto Pedagógico também na educação superior seja concebido e construído como instrumento de reflexão e ação coletiva, não permitindo que seja considerado apenas como um parâmetro de avaliação ou um projeto burocrático, mas que venha interferir para que haja um processo de mudança na realidade e no contexto das instituições e dos cursos de graduação. Essa mudança deve abranger desde a sua administração, chegando principalmente no interior da sala de aula; colocando em questão o currículo, a postura do professor, a postura do aluno, o conteúdo dado em sala, a relação professor-aluno, o vínculo entre os indivíduos, as avaliações, dentre outras várias questões.

Os currículos em vigor nos cursos de graduação da UFU, segundo dados da DIREN (Diretoria de Ensino) e da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), foram elaborados ainda sob a forte influência da Lei 5.540/68, que promoveu a reforma da universidade no contexto da crise político-social vivida pela sociedade brasileira a partir do golpe de 1964.

### **Uma breve contextualização da reforma universitária nos anos de 1960**

Com efeito, nos anos de 1960, a crise brasileira se mostrava como uma crise de diferentes faces: econômica, social e política. Nesse quadro, os planos governamentais tinham como principal objetivo encontrar meios para deter a crise política-econômica acompanhada de uma forte estagnação econômica com uma alta taxa inflacionária, a partir do momento em que cessou a possibilidade de desenvolvimento econômico, baseado no modelo de substituição de importações, visto que o Brasil, era, e ainda é um país de terceiro mundo, dependente.

Desta forma, segundo Lopez (1987), a prioridade foi dada ao combate à inflação, que estava baixando, mas o valor real dos salários baixava ainda mais (arrocho salarial); o desemprego crescia, devido à quebra de um grande número de empresas de pequeno porte, asfixiadas pela contenção do crédito e pelo

favorecimento às empresas multinacionais; e também foi determinada a redução dos gastos públicos. A economia, portanto, entrou num estágio recessivo.

Ao iniciar 1967, a inflação atingira níveis toleráveis, podendo ser retomada, portanto, a expansão, dentro, é claro, de novas diretrizes. A primeira atitude do governo foi estimular o crédito, reativando o setor da construção civil, o que reanimou diversas indústrias; criou incentivos notáveis para o mecanismo exportador, o que baixou muito o custo da produção; a acumulação de capital e a expansão industrial no país foram estimuladas pelo capital estrangeiro (desnacionalização de economia); e as importações de equipamentos se tornaram mais sofisticadas, abrangendo computadores, etc.

No período pós-1964, como se refere Souza (1981), tivemos vários planos de governo, os quais, através destes, buscavam conter as várias situações econômicas, políticas, educacionais, sociais, etc do país. O primeiro foi o Programa de Ação Econômica do Governo (1964- 1966); em seguida o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967- 1976); o Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED (1968- 1970); Metas e bases para a Ação do Governo (1970-1972); o I Plano Nacional de Desenvolvimento – PND(1972-1974); e, por último, o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979).

Assim, já no final dos anos de 1960 e início de 1970,

a estratégia da retomada de desenvolvimento da política econômica considerada a mola mestra modificou-se, uma vez que, buscavam dar um novo impulso aos investimentos e ao desenvolvimento do setor industrial, vendo a necessidade de se corrigir o estreitamento do mercado interno - abertura do mercado para as importações. E deste modo, a educação passa a ser vista como um instrumento relevante para a capacitação de novos contingentes de mão-de-obra, e também um meio para a distribuição da renda (Souza, 1981, p.124).

Por sua vez, a crise política, nos anos 60, se revelava principalmente pelo esgotamento do modelo populista o qual teve início na década de 30 com Getúlio Vargas, e que, segundo Lopez (1987, p.114), foi “uma fase política de transição que começara questionando a necessidade de direitos para os que trabalhavam e propusera um progresso econômico através da via nacionalista e intervencionista”.

Com relação à educação, neste contexto pós-1964, segundo Souza (1981), os objetivos educacionais a atingir eram essencialmente quantitativos em qualquer dos níveis: ensino elementar, ensino médio e ensino superior, ou seja, pretendia-se uma expansão destes três níveis de ensino, e só mais tarde consideraram como relevante também o aspecto qualitativo da educação. Velloso (1969, apud Souza 1981, p.152) sustenta esta análise ao afirmar:

As linhas mestras da reforma educacional será o aumento da produtividade do ensino brasileiro em todos os níveis; o redimensionamento do problema da expansão das vagas no curso superior, levando em consideração as "oportunidades do mercado de trabalho"; a universalização do ensino primário e ginásial, considerado ensino básico; a preparação geral para o trabalho já no segundo ciclo do ensino médio e a preparação dos recursos humanos de alto nível técnico pelo ensino superior.

Na verdade, o golpe de 1964 não fez diminuir a crescente procura de ensino superior, que já vinha aumentando desde meados da década de 40. Fatores como o crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização das grandes empresas: geraram o aumento das camadas médias, a redefinição do papel da mulher como trabalhadora no âmbito extra-doméstico, a elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos nas burocracias públicas e privadas, que se intensificaram com a política econômica adotada.

Por sua vez, o favorecimento do latifúndio, agora modernizado pela introdução do capitalismo no campo, fez com que um grupo de pequenos proprietários perdessem suas terras e se mudassem para a cidade. O industrialismo, baseado nas grandes empresas estatais e multinacionais, foi o elemento dinâmico da nova política econômica, beneficiando-se das altas taxas de acumulação de capital que a situação de monopólio propicia; e estas grandes empresas, além de se expandirem para o comércio e os serviços, desempenharam também papel importante na função de admissão e promoção de funcionários. O Estado, por outro lado, expandia e diferenciava sua própria burocracia para abrir caminho para o processo de monopolização, além dos imperativos do controle autoritário sem o que esse desenvolvimento não se faria. Ao lado de mudanças ideológicas consideráveis, as famílias das camadas médias passaram a valorizar o

trabalho da mulher em ocupações que não as do magistério, para as quais a escolaridade em grau superior tornava-se um requisito cada vez mais necessário, para assim, fazerem frente à competição atual com os jovens concorrentes.

Como afirma Cunha e Góes (1985, p.65),

A procura de cursos superiores vinha crescendo no Brasil desde os anos 40, impulsionada pela inviabilização dos pequenos negócios ao alcance das camadas médias, correlativamente ao crescimento das burocracias do setor público e do setor privado. A redefinição do papel da mulher no trabalho, valorizando-se cada vez mais sua atividade produtiva extra-doméstica, constituiu também outro fator que impulsionava o aumento da procura de vagas nas escolas superiores.

Alguns dados podem ser mostrados, comprovando tais fatos, como:

Em relação à abertura de vagas no ensino superior, no início de 1968 haviam sido abertas 89.500 vagas. Na realidade as vagas cresceram mais do que o projetado, chegando a 115.400. Mas o número de candidatos cresceu ainda mais, mantendo estável a relação candidatos/ vaga, que só declinou em 1971, com a multiplicação das escolas isoladas particulares no país” (Cunha, 1988, p.256).

Neste contexto, temos que nos conflitos políticos durante os primeiros anos do regime instituído pelo golpe militar de 1964, o motor da modernização do ensino superior teve seu apoio justamente na Lei nº 5540/68 (Reforma Universitária).

Deste modo, segundo Cunha (1988), em meio ao crescimento dos vários protestos de amplos setores sociais contra a ditadura (estudantes, profissionais liberais, operários), o governo organizou um grupo de trabalho para elaborar um anteprojeto de reforma universitária. Esta reforma educacional de 1968 veio reformular as estruturas do ensino superior no Brasil, uma vez que a universidade deveria sofrer profundas alterações na sua estrutura orgânica e de ensino. O grupo de trabalho<sup>1</sup> responsável pelos estudos preparatórios e pela elaboração destes anteprojetos referentes a esta reforma foi criado dia 2 de julho

<sup>1</sup> Este grupo era formado por Fernando Bastos de Ávila, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Fernando Ribeiro de Val, Roque Spencer Maciel de Barros, Newton Sucupira, Valnir Chagas e os estudantes: João Carlos Moreira Bessa e Paulo Bouças, e posteriormente o deputado Haroldo Leon Peres (Souza, 1981, p.153).

de 1968, por decreto presidencial (Costa e Silva), no auge da crise estudantil que mexia com o País.

Brito (1999, p.31) esclarece que, “a modernização da universidade é posta em prática pelos governos militares em meio a uma crise estudantil e como resposta a ela. As reivindicações dos estudantes, no entanto, orientam-se tendo como perspectiva um outro modelo de universidade”.

O decreto estabeleceu um prazo de trinta dias para que os trabalhos estivessem concluídos, contando esse período a partir do dia da instalação do referido grupo de trabalho; e os estudos para a reforma da universidade visariam a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do País.

Desta forma, terminado o prazo estabelecido pelo governo, os projetos passaram à consideração de um grupo de nível ministerial do qual faziam parte Luiz Antônio da Gama e Silva, da Justiça; Antônio Delfim Netto, da Fazenda; Tarso Dutra, da Educação; e João Paulo dos Reis Velloso, do Planejamento. E, então, em 28 de novembro de 1968, foi decretada pelo Congresso Nacional a Lei 5.540, modificando a estrutura do ensino superior do País.

A concepção de reforma universitária, expressa pelo grupo de trabalho, propunha fundamentalmente a racionalização das atividades universitárias, a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, constituindo preocupação básica a transformação da universidade num centro de preparação técnico-profissional. A par disso, acrescentava-se a função de exercer uma “racionalidade crítica e criadora” da sociedade (Souza, 1981, p.154).

Ainda, para Brito (1999, p.31), “a modernização conservadora da universidade, realizada durante os governos militares, visava dar à universidade maior racionalidade administrativa e adequá-la às exigências do desenvolvimento, o que não implicava maior autonomia e organização menos rígida”.

Assim, observava-se uma grande influência da terminologia técnica econômica, uma vez que a preocupação maior era colocar a universidade a serviço do crescimento econômico e também a serviço do processo de desenvolvimento do País. E, com este fim, surgiram as críticas em relação aos

métodos desatualizados e à manutenção de formas acadêmicas tradicionais, que seriam obstáculos, dificultando a tarefa da universidade de oferecer produto universitário diversificado e de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho que se diferenciava cada vez mais.

As mudanças, que já vinham acontecendo em algumas universidades brasileiras, passaram a ser dirigidas pelo Estado, que, desta maneira, justificava sua intervenção a partir de 1968:

Porque a universidade é o ponto de cruzamento de movimentos sociais e de cultura, agente necessário de desenvolvimento, e porque se acha integrada no sistema de forças de que o Estado deve ser o fator de equilíbrio e direção, sua reforma afeta ao poder público na medida em que se inclui na ordem dos interesses coletivos e do bem-comum em geral (Souza, 1981, p.156).

As idéias do projeto educacional discutidas no projeto do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária previam que as principais modificações da estrutura acadêmica do ensino superior, atingiriam aspectos como:

a matrícula por disciplina e controle acadêmico por meio de créditos; a exigência das presenças docentes e discentes (frequência obrigatória fixada em estatutos para os discentes e presença dos professores vinculada a novo sistema de horário - implantação do regime de tempo integral para o magistério); o acesso à universidade por meio do vestibular unificado (quer no conteúdo, quer na forma de sua realização); a criação do sistema de carreiras curtas para cobrir áreas de formação profissional de modo menos dispendioso e em menos tempo; a fixação de currículos em níveis nacional e regional para que atendam às condições locais e às flutuações do mercado de trabalho, sendo estabelecidos pelo CFE os currículos mínimos; a adoção da estrutura departamental em substituição ao antigo sistema de cátedras, sendo o departamento um organismo que deveria programar as atribuições de ensino e pesquisa dos docentes; a implantação da pós-graduação a fim de transformar a universidade brasileira em centro criador de ciência, de cultura e de novos técnicos; a diversificação vertical ou escalonamento dos estudos que vão desde o ciclo básico às carreiras curtas e longas dentro da graduação até o plano superior da pós-graduação e o estímulo à monitoria, destinada a ser mecanismo de recrutamento de docentes entre alunos (Souza, 1981, p.156-157).

Além destas modificações, destacam-se, ainda, a comprovação de “produtividade” como condição de ascensão na carreira docente; a racionalização da administração e do financiamento universitário; a necessidade do ensino médio se transformar em ensino “terminal”, visto que em 1964 ainda tínhamos escola que atendiam à dupla finalidade, ou seja, ensino acadêmico preparatório

para universidade e ensino de uma profissão para os que não se destinassem ao nível superior; a participação dos alunos como representantes nos conselhos, nos colegiados e na administração da universidade; a necessária capacitação para o trabalho, através de cursos de extensão escolar; e, por fim, a necessidade de análise do mercado de trabalho para adequar os cursos e as matrículas às exigências do meio econômico.

Todo este conjunto de medidas relacionadas à estrutura universitária procurava atender a massificação do ensino superior, atender o problema da ampliação das vagas e a preservação da *alta cultura*, ficando por conta do ensino de pós graduação a seletividade e preservação dos níveis mais altos de conhecimento (Souza, 1981, p.157).

Ainda, conforme sinaliza Cunha (1988, p.169),

O diagnóstico revelou um ensino superior inadequado em termos qualitativos e quantitativos em relação à moderna sociedade brasileira. Os currículos eram rígidos; a maioria dos professores só dedicava uma poucas horas por semana à universidade; faltavam equipamentos nos laboratórios; as bibliotecas eram pequenas, inadequadas e mal organizadas; os edifícios eram mal utilizados; as condições de ingresso eram tão severas que não se chegava a completar as vagas; a grande maioria dos estudantes só frequentava a universidade uma parte do dia; os livros e outros materiais didáticos eram escassos.

Os formuladores da reforma afirmavam defender o desenvolvimento de um sistema universitário heterogêneo e diferenciado, entretanto, a falta de flexibilidade e o controle centralizado (federal) da maior parte da estrutura do ensino superior impediam as adaptações às necessidades locais ou regionais, ou seja, a falta de flexibilidade era identificada como a maior falha na estrutura da educação superior. Além disso, proclamavam pretender a melhoria da qualidade do corpo docente, a modificação dos currículos, a ampliação da pesquisa e a atualização do conteúdo das matérias ensinadas. As universidades precisavam de autonomia, ou seja, sua liberdade para selecionar, contratar ou remover pessoal, moldar sua própria estrutura e administração, elaborar sua política de desenvolvimento e crescimento, organizar e eliminar cursos, ensinar e pesquisar sem interferências e pagar os salários que cada universidade determinasse.

Também no Congresso Nacional as discussões sobre o ensino superior se faziam presentes induzidas pelas manifestações estudantis em todo o país. Os temas mais freqüentes era a má qualidade do ensino, a falta de vagas, a insuficiência e a tardia liberação das verbas pelo Governo e a repressão policial do movimento estudantil, a integração do ensino com a pesquisa, flexibilidade curricular, a carreira e regime de trabalho docente.

Na Reforma Universitária de 1968, temos inicialmente que a idéia de racionalização era um princípio fundamental desta reforma, uma racionalização baseada por categorias próprias da linguagem tecnicista como a eficiência, eficácia, produtividade, e outras. Dever-se-ia racionalizar, segundo a organização das atividades universitárias, a administração universitária, a expansão do ensino superior, os gastos com a educação, a distribuição das vagas pelos exames vestibulares, entre outros.

Por sua vez, a extinção da cátedra, de acordo com Cunha (1988), que era uma antiga exigência dos que defendiam a expansão e a melhoria do ensino superior, serviria para que o quadro de professores pudesse vir a se ampliar mais livremente, e também abriu caminho para a plena institucionalização do regime departamental, já utilizado em algumas instituições de ensino.

Dessa forma, extinta a cátedra, a progressão na carreira dependeria apenas dos méritos do docente, podendo haver, num mesmo departamento, mais de um docente no nível mais elevado, o que era impossível pelo regime de cátedras, onde pelo menos no nível mais alto, só cabia um único professor por cadeira.

Além disso, a carreira deveria ser única, eliminando-se a duplicidade, então existente, da que separava os professores dos pesquisadores. A carreira universitária, contudo, deveria ser sempre única – todo professor deveria ser um pesquisador.

Outro componente importante da reforma de 1968 foi a organização dos departamentos. Segundo Cunha e Góes (1985, p.83) “a organização de departamentos foi a maneira encontrada para juntar no mesmo ‘lugar’ da universidade todos os professores, pesquisadores, laboratórios e outros recursos



de um mesmo campo do conhecimento". E isso, não era para que eles não ficassem isolados uns dos outros, mas para que, cada uma das grandes especialidades prestassem serviço a toda a universidade.

O departamento, considerado a estrutura mais adequada para a universidade brasileira, era a menor unidade administrativa de pesquisa e ensino, a unidade básica da estrutura universitária para efeitos de organização administrativa e didático-científica, bem como de distribuição de pessoal.

A extinção da cátedra vitalícia e a instituição do sistema de departamentos abririam caminho para se acabar com o regime seriado dos cursos superiores, ou seja, o regime arcaico de séries inteiramente prescritas em que o aluno não tinha qualquer participação no delineamento do seu plano individual; o qual precisaria de ser substituído pelo regime de matrícula por disciplinas fazendo-se o controle da integralização curricular por métodos flexíveis como o de "créditos" (Cunha, 1988, p. 254).

Assim, os estudantes de um curso poderiam matricular-se nas disciplinas de outros cursos ou, os alunos de vários cursos poderiam optar por um mesmo grupo de disciplinas (optativas), de modo que aumentaria o número médio de alunos por professor, baixando o custo médio da matrícula.

Cunha e Góes (1985, p.84) esclarece que,

Para viabilizar a transição dos estudantes pelas disciplinas dos diversos departamentos da universidade, em busca da integralização dos seus também diversos currículos, foi importado da universidade norte-americana o regime de créditos. A idéia era que os estudantes fossem colecionando os créditos correspondentes às diversas disciplinas, lançando-os em seus históricos escolares até que tivessem o número exigido para se formarem.

Ainda sobre o regime de créditos e suas implicações, Cunha (1988, p.101) avalia que,

A adoção do regime de créditos, permitiria o ingresso de mais uma turma por ano, e aumentaria o ritmo de trabalho do pessoal docente e articularia melhor os horários no sentido do aproveitamento total dos recursos existentes (sala de aula, laboratórios, etc). O regime seriado, vigente na época, levava a uma precária utilização das salas de aula e dos laboratórios, que ficavam vazios por muito tempo, à espera de turmas em horários espaçados, e que mais se ajustam a interesses particulares do que aos imperativos do ensino.

Também os exames vestibulares foram reformulados: agora não seriam prestados para tal ou qual faculdade, mas seriam unificados para toda a universidade, visando a um curso básico. Seria a universidade que matricularia e orientaria os estudantes, coordenaria os currículos e conferiria graus e diplomas. Os currículos deveriam ser bastante flexíveis, adotando-se a matrícula por disciplina; estes contribuiriam para eliminar o problema dos “excedentes” dentro da universidade, e também deveriam dar uma elasticidade muito grande aos cursos.

Era o vestibular classificatório que chegava de modo generalizado ao ensino superior brasileiro, onde, mesmo havendo vagas, devido aos critérios, elas não eram totalmente preenchidas.

Em relação aos cursos de graduação, estes foram divididos em dois ciclos: o primeiro chamado de básico, em que o aluno recuperava falhas do ensino de 2º grau, orientava para escolhas das carreiras e proporcionava estudos básicos para o 2º ciclo, denominado de profissional. Para isso, as disciplinas consideradas básicas (primeiro ou os dois primeiros anos) deveriam ser separadas das disciplinas da parte propriamente profissional do currículo – ciclo básico.

Nesta orientação economicista da política educacional, denominada de “ciclo básico” todos os estudantes da mesma disciplina eram colocados na mesma sala, formando em muitos casos turmas grandes e heterogêneas, com o mesmo e único professor, não considerando de nenhuma forma as diferenças entre seus objetivos e suas dificuldades.

A criação de cursos de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior foi outra inovação do anteprojeto do grupo de trabalho para a reforma universitária, já que previa sua organização paralela ao “primeiro ciclo geral”.

Os cursos de duração mais reduzidas foram criados para atender às necessidades da indústria e à diversificação do mercado de trabalho; foram também, utilizados como forma de diminuir o custo do ensino, porém, eram criticados por substituírem os cursos “completos”, onde formariam profissionais incapazes de desenvolver a tecnologia exigida pelo desenvolvimento atual (Cunha, 1988, p. 252).

Propunha-se também um modelo institucional que articulasse funcionalmente a tríade por excelência definidora das funções de uma atualizada universidade: ensino, pesquisa, extensão.

Outro ponto importante no traçado da estrutura da universidade, ainda segundo Cunha (1988), consistia nos órgãos colegiados. Os órgãos colegiados ganhavam uma grande importância, contando sempre com a representação dos auxiliares de ensino e dos estudantes, de modo que tivessem esses elementos a participação efetiva nas deliberações. A coordenação didática de cada curso ficaria a cargo de um colegiado constituído de representantes das unidades que participassem das atividades de ensino, e nesse órgão deveria haver, obrigatoriamente, representantes da comunidade.

O quadro político em que se deu a implantação da Lei 5540/68 foi determinante para que pouca ou quase nenhuma contestação fosse feita ao projeto da reforma universitária, entretanto, na avaliação do sociólogo Florestan Fernandes, citado por Cunha (1988, p.311),

É preciso que fique bem claro de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos.

### **Demarcando nosso objeto de estudo**

Esta breve retomada dos elementos centrais da reforma universitária impingida pela Lei 5.540/68 nos possibilita, por um lado, apreender que esta reforma buscava implementar mecanismos que visavam a flexibilização das universidades por meio de estratégias como a criação de departamentos, regimes e currículos flexíveis como o regime de crédito, matrícula por disciplinas, em nome da racionalização e flexibilização da educação superior. Por outro lado, ela se apresenta como fundamental quando demarcamos nosso objeto de estudo, pois também agora, nas transformações vividas pela universidade brasileira, novamente a idéia de flexibilização se faz fortemente presente. Na verdade, como viremos a demonstrar ao longo deste estudo, a flexibilização vai se constituindo

como uma categoria importante para se compreender os contornos da educação superior na atualidade, em especial no que se refere à organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Como afirmei anteriormente, o objetivo central deste estudo é, a partir da experiência do curso de Engenharia Elétrica da UFU, investigar e analisar o processo de construção do Projeto Pedagógico em um curso de graduação. Além disso, já foi informado que esta análise se dará de modo a evidenciar os condicionantes sócio-históricos e institucionais em que essa experiência se desenvolve.

A partir destes delineamentos gerais, outros aspectos se colocaram como importantes a serem considerados neste estudo: Em que contexto se tem desenvolvido a discussão em torno das diretrizes para elaboração dos Projetos Pedagógicos na graduação? Quais os impactos das mudanças sociais, políticas, culturais da contemporaneidade na educação superior e nestas diretrizes? Como a categoria da flexibilização se apresenta nesses contextos? Especificamente em relação ao Projeto Pedagógico dos cursos de graduação, quais as diretrizes que orientam sua elaboração? E, no caso do curso de Engenharia Elétrica da UFU, como docentes e discentes apreendem estas diretrizes? Como a participação, o trabalho coletivo, a flexibilização têm sido considerados no processo de construção do Projeto Pedagógico daquele curso?

Na busca de respostas a estas e outras questões que se colocaram ao longo do estudo, foi realizada toda uma revisão de literatura requerida pelo objeto, especialmente para fundamentar teoricamente as análises em torno das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais vividas no limiar do século XXI e suas implicações na configuração da educação brasileira, em especial da educação superior.

Como parte deste aprofundamento teórico, foi realizado um trabalho de pesquisa documental de modo a mapear as diretrizes legais referentes à organização dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação e seus respectivos currículos.

Ao lado deste estudos, realizamos uma pesquisa de campo junto ao curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia, quando foram entrevistados quatro professores e dois alunos deste curso<sup>2</sup>.

Os quatro professores entrevistados foram Gabriel – Diretor da Faculdade de Engenharia Elétrica, Leonardo – Coordenador do Curso, Henrique – que já atuou como coordenador do curso e Marcos que sempre participou da comissão responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico do curso.

Por sua vez, os alunos Fernando e Fabiano aceitaram colaborar neste trabalho. O primeiro apresentou-se espontaneamente para socializar sua experiência no curso, pois se encontra já nos últimos períodos e o segundo é representante discente no Colegiado do Curso.

Todos eles se submeteram a uma entrevista semi-estruturada, pois a coleta dos depoimentos se deu a partir de um roteiro previamente estruturado mas que, no entanto, ao longo do processo aceitou reformulações e adequações diante dos elementos que iam surgindo no processo de investigação.

A escolha pelo curso de Engenharia Elétrica da UFU se deu a partir de uma análise junto à DIREN (Diretoria de Ensino), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e na qual ficou evidenciado que o curso de Engenharia Elétrica seria o curso que estaria numa etapa mais adiantada em relação ao processo de discussão do seu novo Projeto Pedagógico.

As entrevistas com os professores e com os alunos realizaram-se durante o mês de novembro de 2003, as quais foram feitas em diferentes horários e locais. A duração destas entrevistas foi bastante diversificada, entre trinta e sessenta minutos. Assim, após cada entrevista, parti imediatamente para a sua transcrição e análise, confrontando as respostas dadas nas diferentes entrevistas.

Na transcrição das fitas foram utilizados códigos de modo que garantisse o anonimato e o compromisso ético com os sujeitos da pesquisa. Os professores e os alunos foram identificados por nomes fictícios.

No campo da pesquisa em ciências humanas, inclusive na área da educação, é freqüente se pensar as pesquisas de caráter qualitativo como se

---

<sup>2</sup> Os nomes mencionados são fictícios, de modo a preservar a identidade dos sujeitos.

contrapondo àquelas de caráter quantitativo. Entretanto, tal visão decorre muito mais de uma perspectiva equivocada e estreita dessas duas abordagens de pesquisa do que, realmente, de uma relação de exclusão e negação mútua entre elas.

Aliás, é exatamente a absolutização de uma ou outra dimensão dessas abordagens que leva ao falso conflito entre elas, ou seja, ao reducionismo metodológico.

Esta pesquisa se situa no campo das pesquisas qualitativas não por *negar* a relevância de indicadores quantitativos, mas principalmente por que ela vai ao encontro das principais características de uma pesquisa qualitativa delineadas por Bogdan e Biklen (1996):

- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento;
- os dados coletados são predominantemente descritivos;
- uma maior preocupação com o processo do que com o produto;
- o significado que as pessoas dão às coisas são focos de atenção especial pelo pesquisador.

Como resultado de todo esse processo de investigação, o presente trabalho consta da introdução, seguida de três capítulos e das considerações finais.

No primeiro capítulo, intitulado **“SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM MUDANÇA: UMA ANÁLISE DO LIMIAR DO SÉCULO XXI”**, discutimos as principais mudanças socioeconômicas, políticas e culturais da atualidade, de modo a demarcar as principais transformações que definem os contornos que assume a educação no contexto de globalização, mudanças no mundo do trabalho e de avanço do ideário neoliberal de flexibilização das relações sociais nos diferentes campos.

No segundo capítulo, **“CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX”**, analisamos as políticas educacionais para a educação superior nos anos de 1990 e suas implicações na organização curricular neste nível de ensino,

considerando ainda, suas transformações a partir da reforma educacional dos anos de 1990, determinadas pela LDB (Lei 9394/96) e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação.

Por último, no terceiro capítulo, **“PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA”**, apresentamos os marcos conceituais e metodológicos em torno da discussão sobre o Projeto Pedagógico, ao mesmo tempo em que situamos como essa discussão se coloca no âmbito das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e os posicionamentos do Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGrad). Ainda neste capítulo são apresentados e discutidos os dados levantados sobre o curso de Engenharia Elétrica da UFU, de modo a captar os elementos que esta experiência pode nos indicar.

Na última parte do texto, apresentamos as Considerações Finais que trazem consigo as principais conclusões desta pesquisa.

Iniciemos, pois, em nossas análises.

## **CAPÍTULO I**

### **SOCIEDADE E EDUCAÇÃO EM MUDANÇA: UMA ANÁLISE DO LIMIAR DO SÉCULO XXI**

Neste capítulo são analisados os elementos centrais que demarcam o campo das transformações vividas pela sociedade na atualidade, com destaque para o processo de globalização, de mudanças no mundo do trabalho e de avanço do ideário neoliberal no campo das políticas sociais. Além disso, procura situar o papel que os organismos multilaterais desempenham nesse contexto, em especial a influência do Banco Mundial na definição das políticas educacionais nos países periféricos. A análise evidencia que o princípio da flexibilização permeará vários desses elementos.

#### **1.1 A globalização e suas conseqüências no mundo contemporâneo**

A globalização da economia, abrangendo a internacionalização da produção, o incremento do comércio e a absorção de tecnologia, além de implicar novos desafios para os Estados Nacionais, tem produzido inúmeros debates e reflexões não apenas no meio acadêmico, mas também em diferentes setores sociais.

Dadas as transformações geo-históricas em curso, no século XX, é bastante evidente o desenvolvimento da globalização; tais transformações têm se



constituído num processo em que um conjunto delas, na ordem política e econômica mundial, se fizeram sentir mais fortemente na última década do século XX, embora tal acontecimento já a precede há muito tempo.

Em termos gerais, a globalização é vista como a integração dos mercados sob o controle das grandes empresas transnacionais. Os Estados Nacionais passam a derrubar várias barreiras tarifárias que protegiam suas indústrias da concorrência externa, ao mesmo tempo em que aprofundam sua abertura ao comércio e aos capitais internacionais. As grandes corporações transnacionais pulverizam sua produção. Auxiliadas pela facilidade de transportes e comunicações, as empresas buscam mão-de-obra e matérias primas onde elas são mais baratas, transferindo empregos para os países onde os salários são baixos; a legislação trabalhista é frouxa e os incentivos fiscais são abundantes. Todo esse processo acaba por contribuir para o agravamento das ondas de desemprego, não apenas nos países periféricos do capitalismo, mas também nos países ricos, onde os trabalhadores ganham salários melhores e a legislação trabalhista lhes garante benefícios e segurança.

Sposati (1997, p.43) faz a seguinte análise sobre o processo de globalização:

Temos mesmo a impressão de que o mundo está ficando cada vez menor. Empresas europeias, com fábricas na Ásia, vendem seus produtos no comércio americano. O fluxo de mercadorias e de capital se intensifica. A velha máxima, segundo a qual "o capital não tem pátria" é hoje uma realidade. O processo de globalização não é uniforme, não atinge todos os países da mesma maneira e não atinge a todos os que vivem no mesmo país do mesmo modo. O processo de globalização não se dá também só na esfera da economia, ainda que esta seja determinante.

Como é possível depreender desta análise, é preciso estar atento para os elementos comuns e, ao mesmo tempo, as especificidades que atingem os diferentes países e grupos sociais no contexto da globalização, pois ela não é uma realidade homogênea. Bourdieu (1998) também chama atenção para essa não homogeneidade da globalização, uma vez que ela representa, muito mais, a expansão do domínio de determinados países que detêm o poder econômico

sobre aqueles que se vêem obrigados a submeter-se a esse poder. Eis a análise de Bourdieu (1998, p.54):

A globalização não é uma homogeneização, mas, ao contrário, é a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes sobre o conjunto das praças financeiras nacionais. Dai resulta uma redefinição parcial da divisão do trabalho internacional, cujas conseqüências atingem os trabalhadores europeus, por exemplo, ao transferirem capitais e indústrias para os países de mão-de-obra barata. Esse mercado do capital internacional tende a reduzir a autonomia dos mercados do capital nacional e, particularmente, a proibir a manipulação, pelos Estados nacionais, das taxas de câmbio, das taxas de juros, que são cada vez mais determinadas por um poder concentrado nas mãos de um pequeno número de países.

Com efeito, a globalização provocou importantes mudanças no cenário internacional e nacional, dentre elas, o deslocamento da produção mundial para os países periféricos, tendo em vista sua grande quantidade de mão-de-obra e matéria-prima barata; a primazia das empresas multinacionais e posteriormente as transnacionais, enquanto agentes do “mercado global”; a perda da soberania nacional com a subordinação dos países, especialmente aqueles em desenvolvimento, às regras impostas pela OMC (Organização Mundial do Comércio) e pelos blocos econômicos dos quais fazem parte; a grande onda de privatizações que se espalha por todo o mundo; a desregulação dos mercados financeiros; o crescimento do poder dos organismos financeiros multilaterais como o FMI e o Banco Mundial sobre as economias nacionais; o aprofundamento das desigualdades econômicas entre o Norte e o Sul; a erosão da eficácia do Estado na gestão macro-econômica; a acentuação do desemprego em massa decorrente do uso de novas tecnologias e de novos modelos de gestão empresarial nos processos produtivos; a desregulamentação da força de trabalho; o achatamento de salários; o êxodo rural e a americanização da cultura.

Ressalta-se, ainda, que todas essas mudanças desenvolveram-se sob o manto de suas “teorias” de neutralidade, que atendiam (e atendem) aos interesses econômicos daqueles países capitalistas dominantes, o que foi determinante para que os anos 80 e 90 se tornassem períodos economicamente desastrosos nos países periféricos, onde que a fome e a má nutrição aumentaram significativamente.

Por sua vez, Harvey analisa (1993) que os anos de 1970 e 1980 do século passado foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. Na mesma direção das análises aqui apresentadas, ele ressalta que, no mundo do trabalho internacionalizado, o que mais há é desemprego, e quem fica à margem desse novo giro do capitalismo financeiro está condenado ao atraso e à miséria e também, quem se adapta a ele, nem por isso tem alcançado resultados sociais mais positivos. O fascínio pelas mercadorias importadas, a flexibilização do processo de produção e a incorporação de novas tecnologias são ingredientes poderosos na eliminação de postos de trabalho.

A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego "estrutural", rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (HARVEY, 1993, p.141; 143).

Paula (2001, p.16) também discute o problema do desemprego, frente o processo de globalização:

Existem hoje no mundo 2 bilhões de pessoas que estão desempregadas, subempregadas, com empregos precários. Ao mesmo tempo, e pelas mesmas razões, crescem aceleradamente os lucros das grandes corporações, a concentração da renda, da riqueza, do poder. E deste modo que predomina a exploração, a desigualdade, o fim dos direitos sociais; e, é esta sociedade tão absurda, afundada em contradições; e, é este modelo rigorosamente de barbárie que se quer impor ao mundo como caminho único da racionalidade, e também como o "fim da história".

Bruno (1999), em suas análises, ressalta que o processo de internacionalização da economia atingiu um novo patamar e transformou-se em transnacionalização, tratando-se assim de um processo de integração econômica em nível mundial que já não integra nações nem sistemas econômicos nacionais,

mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles. Formou-se um sistema financeiro global não controlado por nenhum Banco Central e que transaciona trilhões de dólares pelo mundo inteiro.

Flecha e Tortajada (2000, p.23) complementam, afirmando que:

Os processos de industrialização, a revolução nos transportes e o modo de produção capitalista transformaram as economias locais características das sociedades agrárias em uma economia mundial. No final do século XX, e devido à infraestrutura proporcionada pela revolução tecnológica, a economia mundial característica do industrialismo é global. Durante o industrialismo capitalista, assistimos à divisão internacional do trabalho; agora, vemos também que o novo sistema de produção baseia-se na combinação de alianças estratégicas e cooperação entre grandes empresas, suas unidades descentralizadas e redes de pequenas e médias empresas.

Desse modo, Dourado e Oliveira (1999, p.5-6) resumem os tempos contemporâneos expressando-se:

A grosso modo, os cenários contemporâneos podem ser esboçados com base na compreensão inter-relacionada de três matrizes fundamentais: a revolução técnico-científica ou tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal. Podemos elencar, dentre as características mais marcantes deste cenário complexo, contraditório e desafiador da sociedade contemporânea: o avanço técnico-informacional ou do conhecimento e, ao mesmo tempo, o aumento do desemprego, da fome, da violência, da miséria, da desigualdade e da exclusão social; a "padronização" de necessidades, hábitos, gostos e desejos que sinalizam para a "integração" cultural do mundo e, ao mesmo tempo, a afirmação das particularidades e singularidades, através de lutas nacionalistas; a implementação de modelos de desenvolvimento econômico e social voltados para a competição global e para a competência pessoal, sem uma conseqüente preocupação com a equidade social; o surgimento de novas bandeiras de lutas, tais como o feminismo, a religiosidade, a luta pelos direitos das minorias ou excluídos (negros, índios, homossexuais, etc); os problemas atuais de natureza ética (a clonagem, o respeito aos direitos humanos, a convivência com a diversidade cultural, a regulação do poder técnico, o desemprego estrutural, etc); a redefinição do papel da educação, ou seja, a educação como bem econômico e/ou estratégia para "aliviar" a pobreza e minimizar o desemprego.

## 1.2 A sociedade globalizada e a transição do processo de produção: do Fordismo à Acumulação Flexível

No contexto dessas mudanças na economia mundial, o aspecto social também vem sofrendo transformações, uma vez que a sociedade passa de uma

sociedade industrial à uma sociedade da informação, que desenvolveu-se de forma mais acelerada, a partir dos anos de 1970, num quadro de uma revolução tecnológica sem precedentes.

Nessa mesma perspectiva, afirmando tal fato, Flecha e Tortajada (2000, p.22) dizem que:

Na sociedade industrial, havia um predomínio do setor secundário (indústria) e um crescimento do terciário (serviços) em detrimento do setor primário (agricultura, pesca, mineração, etc). Atualmente, está desenvolvendo-se um novo setor (quartenário ou informacional), em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico. No desenvolvimento do citado setor, acontecem majoritariamente diferentes modos de articulação que podemos resumir em duas tendências conforme a posição econômica do país e as políticas governamentais realizadas: a mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões.

A passagem do modelo fordista para a chamada acumulação flexível, desde os fins dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, é marcada, justamente, por um confronto direto com a rigidez do fordismo. No campo da produção, o Fordismo, como padrão de produção em massa, através da utilização de tecnologia rígida de linha de montagem, tem inspiração nos princípios tayloristas, ao incorporar os traços essenciais da lógica da gerência científica, desenvolvendo e aprofundando o controle do capital sobre o trabalho operário. Emerge e consolida-se nos Estados Unidos, entre 1914 e 1945, pelas vantagens histórico-culturais encontradas pelo capital em se dinamizar num meio propício à acumulação, estimulado pela ausência de combatividade das massas.

Sguissardi e Silva Jr (1999, p.104) vêem que,

No âmbito econômico, o Fordismo pode ser caracterizado como um modelo estruturado em uma base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala. Na esfera do consumo, o correspondente à produção em massa é o consumo em massa, especialmente de bens de consumo duráveis.

A apropriação dos conhecimentos de base técnica pela administração taylorista, identificada na noção de tarefa, impunha ao trabalhador o que deveria ser realizado, o modo de realizar e o tempo a ser gasto em sua realização. Isto

significou uma profunda redução da autonomia do operário no espaço das unidades produtivas, uma vez que a ele coube somente a execução de um trabalho parcializado, fragmentado, repetitivo e monótono, definido antecipadamente pela gerência. Portanto, esse homem fordiano não é o homem que pode controlar seus atos e criar a sua própria vida, mas é um homem moldado totalmente pelo tecnicismo e não mais pela prioridade da natureza humana.

Em contrapartida, a acumulação flexível apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Para Harvey (1993, p.135),

de modo mais geral, o período de 1965 e 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do Fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez .

Além disso, as mudanças da tecnologia com base microeletrônica, mediante a informatização e a robotização, permitiram ampliar a capacidade intelectual associada à produção e mesmo a de substituir, por autômatos (robôs), grande parte das tarefas do trabalhador.

Nesta mesma perspectiva Cardoso (2001, p. 114), complementa afirmando que,

Novos processos de trabalho estão emergindo onde a produção em série é substituída pela flexibilização da produção, por novos padrões de busca de produtividade; além do aparecimento também, das novas formas de gestão da força de trabalho onde tem-se a gestão participativa e a busca de qualidade total.

Enfim, no mundo contemporâneo da produção há a desconstrução do operário desqualificado e a construção do trabalhador polivalente, flexível, multifuncional, tendo ele que ser autônomo e criativo uma vez que preconiza-se, a abolição do mero repetidor de gestos sem sentido.

Partindo dessa premissa, o perfil do trabalhador se transformará, gradativamente, para um novo tipo de trabalho: planejamento, controle, direção e acompanhamento, para o que será exigida competência a nível do conhecimento sobre o produto e o processo de trabalho, além de um saber empírico proveniente de sua experiência direta com a máquina. (CARDOSO, 2001, p.117)

### 1.3 As influências do neoliberalismo num mundo globalizado e o “novo” papel do Estado

No contexto de um mundo globalizado, assentado no processo de flexibilização da produção, do trabalho e do trabalhador, e diante de uma nova reorganização da economia mundial, estamos igualmente envolvidos num novo quadro político. Com efeito, a globalização, no que se refere à sua organização política, vem sendo articulada pelos ideais e pelas práticas de cunho neoliberal. Como esclarece Anderson (1995, p.9-10),

O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinante e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.

Para os neoliberais, a crise do modelo econômico do pós-guerra tem suas raízes no poder excessivo dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia destruído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Na perspectiva neoliberal,

Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas, moderado em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. (ANDERSON, 1995, p. 10-11)

O neoliberalismo, como um movimento ideológico, quer definir as políticas econômicas com ênfase no livre mercado. Ao mesmo tempo, ele se delinea como um complexo processo de construção hegemônica, uma estratégia de poder, tendo sido criadas reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc, orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista, que se iniciou ao final dos anos de 1960 e se manifestou claramente já no início dos anos de 1970. Esta "saída" parte, pois, do princípio de que o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos.

A concentração de capital em pólos, cada vez mais reduzidos, acentuou a integração econômica e tecnológica entre as unidades econômicas e os setores financeiros, comerciais e industriais. Isto permitiu, aos maiores grupos econômicos, capacidade para desenvolverem aparelhos de poder próprios, suficientemente amplos para dispensar a intermediação do Estado nas atividades de regulação macroeconômica, assumindo eles próprios funções políticas de abrangência mundial, ou seja, no mundo globalizado as grandes corporações transnacionais exercem um papel decisivo na economia mundial, enfraquecendo o papel dos Estados nacionais.

Nesse sentido, é bastante pertinente a análise de Bruno (1999, p. 13; 40):

Esta fase contemporânea de internacionalização do capital, em geral designada pelos termos globalização ou mundialização, vem provocando inúmeras controvérsias, onde a questão do Estado, seu poder de intervenção no processo econômico e a amplitude de suas ações, aparece como um dos temas centrais. E, é neste sentido, que devemos compreender a máxima neoliberal de que o mercado tudo conduz e organiza. Este mercado de que tanto se fala não é outra coisa senão o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo, por aí, as funções coercitivas e repressivas antes à cargo do Estado clássico. Neste novo quadro, o Estado nacional, tal como existiu até os anos 90, tornou-se supérfluo para as classes capitalistas.

Então, opondo-se ao paternalismo estatal, o modelo neoliberal recomenda o afastamento cada vez maior do Estado como gerador do



desenvolvimento econômico e social. Dessa forma, possui entre seus conteúdos básicos de sustentação as privatizações, as terceirizações, a precarização, a desregulamentação, a flexibilização e também a social democracia como uma grande inimiga.

Para Silva (1997, p.26), “o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado”.

Este discurso, em que se propõe agora um Estado Mínimo, foi entendido, de início, como mero instrumento ideológico utilizado pela nova direita que se reorganizava, especialmente em torno dos governos de Ronald Reagan nos EUA e Margaret Thatcher na Inglaterra. Segundo Anderson (1995, p.12),

Esses governos contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical, cortaram gastos sociais e finalmente, se lançaram num amplo programa de privatização.

Simionatto e Nogueira (2001, p. 22), por seu turno, mostram que esta perspectiva de redução do papel do Estado também se confirma quando o Banco Mundial adverte que,

o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, senão como sócio, elemento catalisador, coordenador, articulador e impulsionador desse processo, em conjunto com a sociedade civil e o mercado, indicando como funções do mesmo: estabelecimento de um ordenamento jurídico básico; manutenção de um conjunto de políticas macroeconômicas; investimento em serviços sociais básicos e em infraestrutura; proteção de grupos vulneráveis e defesa do meio ambiente.

Brito (1999, p.24) chama atenção, ainda, para o fato de que, no contexto do neoliberalismo, “a reforma do Estado está fundamentada no suposto consenso de que é necessário operar um deslocamento no papel do Estado. O Estado não seria mais o intérprete da nação, principal agente do desenvolvimento

e da ordem social". Além disso, passa-se de um Estado interventor e do bem-estar para um Estado predominantemente regulador e gestor, visto que carrega em si a racionalidade empresarial e se desprende de muitas de suas funções específicas tradicionais, principalmente no setor de serviços, e as transfere total ou parcialmente para o mercado, entre elas situando-se a educação superior.

Anteriormente, cabia ao Estado Nacional uma série de atribuições como regulação dos direitos sociais; garantia de um mercado consumidor; garantia de lazer aos trabalhadores; coordenação das atividades das unidades econômicas, integrando-as numa lógica de conjunto; além de criar e desenvolver condições gerais de produção a todas as empresas, gerando infra-estruturas tanto materiais quanto sociais. Mesmo que, muitas dessas condições gerais, especialmente aquelas relacionadas com as infra-estruturas materiais, tais como, meios de transporte, de comunicação, fontes de energia, dentre outros, pudessem resultar de investimentos privados, o Estado Nacional manteve neste campo, até o início dos anos de 1990, atuação significativa. Mas, atualmente, ele estabelece novas formas de organização e novas funções.

Para Apple (1997, p.185), a visão do neoliberalismo é a de um Estado fraco. Uma sociedade, que deixa a "mão invisível" do livre mercado guiar todos os aspectos de suas formas de interação social, é vista ao mesmo tempo como eficiente e democrática. E, além disso, neste contexto, o "público", agora, é o centro de todo mal; e o "privado" é o centro de tudo que é bom.

Os neoliberais sustentam que o intervencionismo estatal é antieconômico e antiprodutivo, não só por provocar uma crise fiscal do Estado - incapacidade do Estado em garantir o financiamento de todos os serviços "públicos", gasta mais do que arrecada -, e uma revolta dos contribuintes, mas também, porque desestimula o capital a investir e os trabalhadores a trabalhar.

Sob esse ponto de vista, Laurell (1995, p.162-163), diz que, para eles,

A solução da crise consiste em reconstituir o mercado, a competição e o individualismo. Isto significa eliminar a intervenção do Estado na economia, tanto nas funções de planejamento e condução como enquanto agente econômico direto, através da privatização e desregulamentação das atividades econômicas; e as

funções relacionadas com o bem-estar social devem ser reduzidas. No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes "naturais" são a família, a comunidade e os serviços privados. Por isso, o Estado só deve intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva. Além disso, para se ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais.

#### 1.4 O neoliberalismo e o contexto das políticas sociais

Seguindo a mesma linha de raciocínio, dentro do mesmo contexto, temos bem presente, como um dos reflexos do modelo neoliberal, a flexibilização das políticas sociais, uma vez que o Estado vem repassando suas obrigações para a responsabilidade de novos atores sociais, como: o poder local, as organizações não-governamentais (ONGs), além das instituições privadas.

Sendo assim, Draibe (1994, p. 92) vê que,

O neoliberalismo, no que concerne às políticas sociais, também vem alterando suas proposições ou pelo menos as ênfases e prioridades. De início, nos momentos mais agudos da crise, o redirecionamento da política social quase que se resumia às propostas de corte do gasto social, à desativação dos programas e à efetiva redução do papel do Estado nesse campo.

Em suma, tem-se então que as principais estratégias concretas idealizadas pelos governos neoliberais para reduzir a ação estatal no terreno do bem-estar social são: as privatizações do financiamento e da produção dos serviços; os cortes dos gastos sociais (alimentação, habitação, saúde e educação); eliminação de programas sociais públicos e redução de benefícios; canalização dos gastos para os grupos mais carentes e auxílio à pobreza, quando necessário; e a descentralização em nível local. Além disso, a crítica neoliberal ao Estado de bem-estar é centrada em oposição àqueles elementos da política social que implicam desmercantilização, solidariedade social e coletivismo.

Ainda, na visão de Draibe (1994), descentralizar, privatizar e concentrar os programas sociais públicos nas populações ou grupos carentes, parecem ser os vetores estruturantes da reforma desses programas sociais

recomendados pelo neoliberalismo, principalmente quando, suas recomendações se dirigem a países latino- americanos em processo de ajustamentos econômicos.

Na mesma direção, sabe-se que a efetiva redução do papel do Estado e da sua responsabilidade com a esfera pública se traduz através da triologia: descentralização, focalização e privatização. Esses três elementos são assim definidos por Draibe (1994, p.97):

[A descentralização] é concebida como um modo de aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, já que aproxima problemas e gestão. Argumenta-se, ainda que, com a descentralização, aumentam as possibilidades de interação, no nível local, dos recursos públicos e dos não-governamentais, para o financiamento das atividades sociais. Enfim, amplia-se a utilização de formas alternativas de produção e operação dos serviços, mais facilmente organizadas nas esferas municipais. [A focalização] significa o direcionamento do gasto social a programas e a públicos-alvo específicos, seletivamente escolhidos pela sua maior necessidade e urgência. Já que o Estado deve entrar apenas residualmente e tão-somente no campo da assistência social e também, deve-se redirecionar este gasto social, concentrando-o em programas dirigidos aos setores mais pobres da população. [A privatização] é entendida como deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo foi apresentada como uma resposta que alivia a crise fiscal, evita irracionalidade no uso de recursos induzida pela gratuidade de certos serviços públicos e aumenta a progressividade do gasto público ao evitar que os setores de maior poder se apropriem de benefícios não proporcionais (maiores) à contribuição que realizam para financiá- los .

Ainda sobre os novos contornos das políticas sociais no contexto do neoliberalismo, Simionatto e Nogueira (2001, p.23) afirmam:

Descentralizam-se as ações estatais como argumento para buscar a eficiência e eficácia do gasto muito mais afeitas ao aspecto quantitativo do que qualitativo. Aqui, é bem visível o domínio do mercado sobre o Estado, sendo este o fundamento das novas relações sociais.

A focalização dos recursos disponíveis nos setores de extrema pobreza justificam a tese, para a qual a responsabilidade da esfera pública deve abarcar apenas os programas dirigidos aos segmentos estritamente pobres.

O deslocamento de bens e serviços de natureza pública para o setor privado apresenta-se, nas diferentes propostas das agências internacionais, como saída para aliviar a crise fiscal, buscar maior racionalidade dos recursos e benefícios, repassando para associações filantrópicas, organizações comunitárias e não-governamentais a produção e distribuição de bens e serviços, principalmente os de primeiras necessidade como saúde e educação.

Laurell (1995), por sua vez, nos adverte que a queda dos salários e o crescente aumento do sub e do desemprego na América Latina, nos anos de 1990,

leva ao reconhecimento de que houve, nesses anos, um retrocesso social dramático; e o problema revela-se no empobrecimento generalizado da população trabalhadora e na incorporação de novos grupos sociais à condição de pobreza ou extrema pobreza. E, como resultado direto deste desemprego, do arrocho salarial e de medidas fiscais regressivas, o neoliberalismo provoca então um processo maciço de empobrecimento e uma crescente polarização da sociedade entre ricos e pobres. Observa-se, simultaneamente, uma redução considerável nos gastos sociais, o que indica uma redução dos serviços sociais públicos e dos subsídios ao consumo popular, contribuindo para uma deteriorização das condições de vida da maioria absoluta da população, incluindo amplos setores das camadas médias.

Com efeito, o processo global de empobrecimento provocado pelas medidas econômicas neoliberais, associado ao ataque aos direitos sociais tem causado bastante convulsões sociais e resistências políticas organizada. McLaren (2000, p.121) chega a afirmar que: “a globalização do capitalismo e seu companheiro político, o neoliberalismo, trabalham juntos para democratizar o sofrimento, destruir a esperança e assassinar a justiça”.

Entretanto, a própria Laurell (1995, p.175) chama atenção para possíveis contradições do recetivário neoliberal:

Apesar de tudo, as próprias implicações do projeto neoliberal minam suas possibilidades de êxito. Já se delinčia um novo cenário político em que, sob formas diversas e freqüentemente espontâneas, estão se confrontando grandes contingentes – unidos pelo empobrecimento e pela falta de esperança – com pequenas minorias – vertiginosamente enriquecidas e investidas do poder que provém do controle sobre as decisões econômicas. Esse confronto mostra, aliás, o quanto estão equivocados aqueles que acreditam que tenhamos chegado ao fim da história ou mesmo à implantação estável do projeto neoliberal na América Latina.

### 1.5 O Banco Mundial e o lugar da educação

Ianni (1997) afirma que está em curso uma crise generalizada do estado-nação. A crescente transnacionalização da economia não só reorienta como reduz a capacidade decisória do governo nacional. Em praticamente todos

os setores da economia e também no campo dos transportes, habitação, saúde, educação e meio ambiente cresceram muito as sugestões, os estímulos, as orientações, os financiamentos e as imposições de organizações multilaterais, dentre as quais destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

O Banco Mundial, para Soares (1998, p.15),

exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Por certo, ele transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializada em educação, tornando-se a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento.

Para Torres (1998, p.126), numa primeira análise,

O Banco Mundial não apresenta idéias isoladas mas uma proposta articulada – uma ideologia e um pacote de medidas - para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula.

Na verdade, como demonstra Haddad (1998), a prioridade pela educação vai ao encontro das tradicionais demandas da sociedade, países, e também do Brasil, neste setor. Particularmente, no contexto atual, estamos vivenciando vários momentos de significativa revalorização social da educação. Vários são os motivos e os aspectos que podemos tomar para compreender esta afirmação. Um deles é o fato de que as novas tecnologias e o desenvolvimento da

ciência vêm colocando a informação e o conhecimento como relevantes, no atual estágio do capitalismo contemporâneo. Gradativamente, a força física vem sendo substituída pelas máquinas e os trabalhadores se vêm valorizados muito mais por suas habilidades intelectuais. São os novos valores da época dos computadores e das novas organizações da produção, do modelo da acumulação flexível. Como afirmam Dourado e Oliveira (1999, p.10):

Do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Por isso, nessa ótica, o investimento em capital intelectual aparece como estratégico para a obtenção de vantagens competitivas.

Entretanto, ao mesmo tempo que esta mesma tecnologia desafia o ser humano nos seus aspectos intelectuais, ela vem provocando, junto com outros fatores, um elevado aumento do desemprego, fazendo com que a instrução passe a ser um dos fatores de seleção para ingresso, permanência e progressão no mercado de trabalho; assim também a educação deixa para segundo plano sua função formativa de valores cidadãos, de integração social e de constituição de padrões comuns de sociabilidade; ou seja, a formação escolar, valorizada como fator significativo na formação do novo trabalhador na nova “sociedade da informação” é, ao mesmo tempo, fator de seleção e exclusão social em um contexto de desemprego e exclusão, provocados pelas políticas neoliberais.

Segundo Coraggio (1998), o Banco Mundial a partir de 1990 tem declarado como seu principal objetivo o “ataque à pobreza”. E, é importante destacar que ele considera “o investimento em educação como a melhor forma de aumentar os recursos dos pobres”, sendo que as novas políticas sociais se caracterizam pela expressão “para todos”: saúde, água, saneamento e educação. Mas, no entanto, não incluem nem empregos e nem renda “para todos”. Dessa maneira, a focalização passa a significar, também, uma redistribuição de recursos públicos dos setores médios para os pobres, acompanhada de uma redução na qualidade e complexidade dos serviços públicos.

A educação é o instrumento principal para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza. (...) a educação em todos os níveis aumenta o crescimento, mas a educação sozinha não gera crescimento. O crescimento requer não apenas investimento em capital humano, mas também em capital físico; ambos os tipos de investimento dão sua maior contribuição ao crescimento em economias abertas, competitivas e que estão num equilíbrio macro-econômico. (BANCO MUNDIAL, 1995: XI, apud. CORAGGIO, 1998, p. 99)

Em relação aos níveis de ensino, sustenta a idéia de que é mais seguro investir na educação básica; e “básica” refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas), quanto à sua identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas. E, à medida que o sistema de educação básica se desenvolve, tanto em abrangência como em eficácia, poder-se-ia dedicar mais atenção aos níveis superiores.

Por sua vez, ainda de acordo com o receituário do BM, melhorar o acesso, a equidade e a qualidade em educação implicaria em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. E, sabemos que a despesa pública nesta área é freqüentemente ineficiente e injusta, e, na ótica do Banco, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é, não só inevitável, como também urgente.

Todavia, como bem demonstra Torres (1998), as propostas do Banco Mundial para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica, ou seja, tanto na esfera nacional como internacional, a política educativa encontra-se, em geral e principalmente, nas mãos de economistas ou de profissionais vinculados à educação, mais a partir da economia ou da sociologia do que relacionados ao currículo ou à pedagogia. Assim, o modelo educativo que nos propõe o Banco Mundial é um modelo que tem pouco de educativo, ao mesmo tempo em que reduz educação à escola; é vertical e autoritário, centralizado na tomada de decisões, sem a tradição de informar o público e sem transparência no uso dos recursos; privilegia a quantidade sobre a qualidade; os resultados sobre os processos. Além disso, ao dissociar o pedagógico do administrativo, privilegia o último; prioriza o



investimento nas coisas (construções, materiais, etc) sobre o investimento nas pessoas (salários, formação, atualização permanente, etc); baseia-se no suposto da homogeneidade (todos são cidadãos); vê a educação como um processo de transmissão, assimilação e acumulação de informações/conteúdos; mostra uma grande incompreensão e negligência, ao lidar com a questão docente, e vê a participação dos pais e da comunidade de maneira unilateral e restrita (na intervenção em assuntos técnicos, curriculares, etc).

No entanto, é no âmbito curricular e pedagógico – no qual se define e se baseia essencialmente o elemento educativo – que se tornam mais evidentes as fragilidades dos economistas e técnicos do Banco Mundial. A própria noção de currículo, que se discute e que subjaz às propostas de política do Banco Mundial, é estreita, entendendo-se por currículo basicamente conteúdos que se reduzem, por sua vez, a disciplinas. Mas, na realidade, o currículo não se define apenas pelas suas disciplinas, pois engloba outros vários aspectos como os objetivos, as estratégias, os métodos, os materiais de ensino, bem como, os critérios e métodos de avaliação do referido ensino, ou seja, esta concepção de currículo vê como um todo inseparável o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos, práticas), o para que se ensina e se aprende (objetivos), e o quê e como se mede aquilo que se aprende (avaliação).

Diante disso, Torres (1998, p. 139; 176) analisa que,

Apesar de todas as políticas de melhoria e reforma afirmarem definir-se em nome da aprendizagem, o mundo da escola, da sala de aula e da aprendizagem é visto como uma caixa preta, e o conhecimento e a discussão pedagógica como “tecnicismo”. A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. E, assim, tanto na sua concepção como na sua implementação, em vez de contribuir para melhorar a qualidade, a equidade e a eficiência do sistema educativo, “as idéias e recomendações” do Banco Mundial estão ajudando os países em vias de desenvolvimento a reforçar e a investir na reprodução ampliada - oculta talvez sob nova roupagem e modernas terminologias - do modelo educativo convencional.

No caso específico do Brasil, no plano das políticas públicas, a atuação no campo da educação vem ocorrendo através de uma profunda reforma educacional conduzida, prioritariamente, pelo Governo Federal, que produz

impactos no plano estadual e municipal. Tal reforma, assim como outras que vêm ocorrendo em outros países da América Latina e do mundo, toma como uma das mais fortes orientações, àquelas produzidas pelos organismos internacionais, particularmente às do Banco.

O Banco Mundial está fortemente comprometido em sustentar o apoio à Educação. Entretanto, embora financie na atualidade aproximadamente uma quarta parte da ajuda para a educação, seus esforços representam somente cerca de meio por cento do total das despesas com educação nos países em desenvolvimento. Por isso, a contribuição mais importante do Banco Mundial deve ser seu trabalho de assessoria, concebido para ajudar os governos a desenvolver políticas educativas adequadas às especificidades de seus países. O financiamento do Banco, em geral, será delineado com vistas a influir sobre as mudanças nas despesas e nas políticas das autoridades nacionais. (BANCO MUNDIAL, 1995 xxiii, apud, CORAGGIO, 1998, p. 75)

Assim como Neves (2000, p.134), entendemos que:

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais.

Nesse contexto, o Estado é também considerado incompetente para gerir a educação em especial a educação superior, fortalecendo a atuação do setor privado neste nível de ensino, setor este que se apresenta como promotor da eficiência e da qualidade.

Além disso, o termo “reforma educacional” tem se mostrado um conceito bastante complexo, visto que, num mundo de diversos significados, ele tem sido utilizado para propósitos bem diferentes, cobrindo programas de ação de ordens muito variadas e de diversas orientações políticas e pedagógicas. Popkewitz (1997, p.11-12) sintetiza de forma clara o significado e dimensões que a palavra reforma tem assumido:

Reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. (...) uma palavra cujo significado varia

conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui um significado especial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais e de poder.

Tomada sob esta perspectiva, a “reforma educacional” evidencia-se num importante campo de investigação, se pretendemos compreender de forma mais clara as transformações que têm ocorrido na educação, inclusive na educação brasileira, na atualidade, como afirma Sacristán (1996, p.51):

O estudo das reformas é do maior interesse para aprofundar o conhecimento sobre a educação e suas relações com o meio externo. Em primeiro lugar, as reformas são referentes atraentes para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais daqueles que as propõem e do momento histórico no qual surgem. Por outro lado, representam uma oportunidade privilegiada para adquirir experiência política e social sobre como uma sociedade e os grupos no seu interior percebem e valoram os temas educacionais, podendo-se verificar que papel desempenha a educação na trama social. Finalmente, as reformas, se são analisadas e avaliadas rigorosamente, são um meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar. Esses projetos são uma espécie de provocação ao funcionamento “normal” do sistema, os quais fornecem oportunidade de tornar evidente sua realidade e sua dinâmica.

Com efeito, as políticas do Banco Mundial são, antes de tudo, estruturas de poder econômico-político, com implicações sociais e culturais geralmente de grande influência e abrangência, e expressam os objetivos e as práticas dos grupos, classes ou blocos de poder predominantes em escala mundial. Isso porque, muitas vezes, as diretrizes dessas organizações articulam-se com os interesses das corporações transnacionais ou dos países dominantes no âmbito do capitalismo.

No entanto, as políticas e estratégias recomendadas pelo Banco Mundial contêm sérias fragilidades. Torres (1998) as sintetiza em cinco pontos. Uma primeira fragilidade evidenciada diz respeito ao fato de que a maioria dos estudos que embasam as propostas do BM, e também a maior parte das bibliografias que se encontram nas publicações referem-se ao Terceiro Mundo.

Tais estudos são provenientes de autores do Primeiro Mundo e dos bancos e agências internacionais, negligenciando toda a produção existente nos países em desenvolvimento ou publicados e elaborados por especialistas destes países. Outra fragilidade reside no caráter monolítico que as afirmações do BM assumem, não mencionando, de forma alguma, qualquer contradição que outras pesquisas possam revelar sobre os mesmos objetos de estudo. Também, não é explicitada a metodologia utilizada para a revisão da literatura em que se apóiam as conclusões do BM. O terceiro ponto nos remete à grande tendência do BM de colocar como universais alguns fatos reconhecidos, e que estes são na maioria o resultado de alguns poucos estudos realizados em situações e países específicos, caindo em generalizações, apressadas para o conjunto de países em desenvolvimento, os quais não são homogêneos, pelo contrário, são bastante diferenciados tanto a nível econômico, como social, político, entre outros. Outra limitação existente é o tratamento superficial, descontextualizado, a-histórico, sem trajetória, que é dado na apresentação de experiências, programas, reformas consideradas exitosas, não evidenciando os problemas e contradições enfrentadas nas mesmas. Por último, ressalta-se o caráter prescritivo, normativo que as "recomendações" do Banco assumem, como se este tivesse uma resposta, uma alternativa para tudo.

Além disso, globalização, integração, flexibilização, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador se apresentam, cada vez mais, como imposições das novas formas de sociabilidade capitalista, tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Nesse quadro, a transição de referenciais tem implicado mudanças substantivas na organização e gestão da educação pública, atribuindo aos sistemas de ensino a competência de formar os indivíduos para a empregabilidade, a competitividade e para as exigências da sociedade do século

XXI. Concordando com Dourado e Oliveira (1999, p.6-7), as transformações atuais ocasionam, dentre outros elementos,

a exigência de um novo perfil de trabalhador, e por conseguinte, de um novo modelo de formação/ qualificação profissional, relacionando-se assim com o processo de globalização do capital, pautado pela competição, por um padrão de eficiência e pela minimalização do papel do Estado, pela reestruturação produtiva que incorporou e incorpora, cotidianamente, os avanços tecnológicos e as novas técnicas de organização da produção e do trabalho.

Depreende-se também que neste novo paradigma econômico vem ocorrendo as várias mudanças de prioridades nas políticas educacionais, ou seja, é produzida uma nova forma de pensar o Estado, a sociedade e a gestão da educação. Como bem demonstra Gracindo (1997) "a trama" delineada nestas políticas vem alterando as prioridades governamentais nas seguintes direções: passa-se da ênfase na quantidade para a qualidade; da centralização para a descentralização; do público para o privado; do ensino superior para a educação básica e, por último, das questões políticas para as questões pedagógicas.

Entendemos ainda que a flexibilização, no contexto atual, tem se colocado como categoria chave nos diferentes campos da vida social, isto é, no mundo do trabalho, da cultura, dos mercados, e deve ser entendida como a tendência que expressa o próprio neoliberalismo, que vai traduzir-se nas políticas públicas em geral, nas políticas educacionais dentro destas políticas públicas, e também, nas políticas públicas do ensino superior, abarcando aqui o processo dos chamados Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Sobre o significado da flexibilização, corroboramos com a síntese de Marques (2002, p.165; 187):

Nessa fase, sobretudo nos anos 1980 e 1990, o princípio temático da modernização tem se expressado no que julgamos o traço característico definidor da sua política simbólico-cultural, isto é, no princípio e nos processos de flexibilização. A flexibilização é, portanto, o elemento paradigmático definidor da condição atual da modernidade, que a distingue das formas históricas precedentes de modernização e que, grosso modo, pode ser identificado como o padrão histórico-cultural próprio do "neoliberalismo". E, flexibilizar, portanto, não é senão aceitar o próprio princípio da flexibilização como definidor da mudança, ou seja, é mecanismo

formativo- pedagógico de mobilização pública para um determinado projeto de mudança ou modernização social.

Portanto, é exatamente neste quadro de profundas transformações sócio-econômicas, políticas, sociais e culturais que se deve compreender as mudanças ocorridas no campo educacional. Vimos que o novo padrão produtivo e as novas demandas do capital internacional têm sido fundamentais nos processos de reforma do Estado e da educação no Brasil, nos anos de 1990, em especial da educação superior.

No caso específico deste estudo, faz-se necessário situar, de forma mais explicitada, os novos contornos que este nível de ensino tem assumido, de modo que possamos compreender melhor seus impactos no Projeto Pedagógico dos cursos de graduação.

Sobre isso, trataremos no próximo capítulo. Avancemos, pois, um pouco mais.

## CAPÍTULO II

### CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO FINAL DO SÉCULO XX

Este capítulo analisa as políticas para educação superior levadas a cabo durante os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002). Evidencia-se como estas políticas trazem a marca da diferenciação, da diversificação e da implementação de um modelo *gerencialista* na universidade, no qual as questões da avaliação, da autonomia e da reorganização curriculares assumem uma grande centralidade. São analisadas, ainda, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Também aqui o princípio da flexibilização se faz presente em diferentes campos e níveis: institucional, profissional e curricular.

#### 2.1 A Educação Superior em movimento

A universidade enfrenta hoje vários desafios e esta realidade é uma das maiores marcas de sua história. Segundo Sguissardi (2000, p.7),

Sendo a universidade uma instituição social universal, conformada por grande variedade de concepções e modelos, talvez poucas vezes como hoje, na sua conturbada trajetória, e exceto nos períodos revolucionários, tenha sofrido tantos ataques e passado por tantas e tão profundas pressões e mudanças pondo em questão o próprio conceito de universidade e sua identidade histórica.

Dourado e Oliveira (1999, p.12) também apreendem o momento atual da educação superior, como um momento de muitas demandas sobre ela:

A educação superior parece ser chamada a contribuir em duas tarefas que historicamente constituem funções básicas da universidade: conhecimento e formação, ou melhor, produção do conhecimento e formação profissional. Essas duas áreas são consideradas, atualmente, fundamentais para a inserção de qualquer país no processo competitivo no mundo globalizado. Afirma-se, desse modo, que o bem econômico mais importante de qualquer país será, cada vez mais, o capital intelectual que ele produz.

Nos anos de 1990, presenciamos, no Brasil e em vários países do continente sulamericano, uma acelerada expansão do ensino superior, expansão esta que se moldou num contexto de hegemonia do pensamento neoliberal, o que, por sua vez, favoreceu a que houvesse uma crescente privatização deste nível de ensino. É preciso, pois, captar as novas faces que a educação superior tem assumido e, nesse sentido, como afirmam Sguissardi e Silva Jr (1999, p 15),

Identificar as novas faces do Ensino Superior no Brasil é um modo de compreendê-lo em sua presente crise, nas estratégias e ações oficiais de sua reforma, nas novas configurações que vem assumindo como resposta a necessidades históricas e/ou ideológicas. É, também, uma forma específica de compreender o desenvolvimento do capital nas suas atuais relações com o trabalho, onde ocupam lugar de destaque a ciência e a tecnologia – como forças produtivas –, assim como as novas funções da sociedade civil e os novos papéis do Estado.

Especialmente, a partir do primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), têm sido implementadas várias políticas e um conjunto de medidas que configuram a existência de uma reestruturação da educação superior que inclui, principalmente, um “novo” padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, incluso no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado. Para Catani e Oliveira (2000, p.63), “o governo [de Fernando Henrique Cardoso] vem defendendo e empreendendo ações que tornam o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, segundo a lógica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado”.

Estas ações de governo, traduzidas nas políticas educacionais implementadas, procuraram encaminhar a flexibilização do ensino colocada pela



LDB, através das políticas de diferenciação institucional e diversificação de fontes de recursos para a educação superior pública; a criação dos cursos seqüenciais; os projetos de autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior; a privatização e expansão da educação superior na rede particular de Ensino; as propostas de avaliação implantadas como a Avaliação Institucional, o Provão, a Avaliação das Condições de Ensino, a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no ensino de graduação; além da flexibilização curricular, a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação; e cuja discussão se torna também presente sobre as concepções e o processo de construção de Projetos Pedagógicos em cada curso superior; dentre outras.

Essas temáticas explicitam “diferentes” elementos da conjuntura atual, bem como as “novas” tensões, exigências e desafios colocados à educação superior. Elas apontam, também, a necessidade de investigar e refletir sobre o papel da educação superior e das universidades em um contexto de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à produção de conhecimento e à formação profissional.

A reforma atual na educação superior tem se desenvolvido a partir do pressuposto de que, por um lado, o modelo de ensino superior existente no Brasil esgotou-se pela sua rigidez e, por outro lado, esse modelo também se mostra incapaz de adaptar-se às novas condições da economia mundial. Nesse contexto, a diversificação e a diferenciação do sistema são apresentadas como alternativas para responder à demanda crescente de vagas nas universidades, à massificação do ensino superior, ao mesmo tempo em que várias medidas são adotadas para tornar o sistema mais flexível e competitivo.

Em lugar do *modelo único da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão*, o governo propõe o *modelo diversificado e flexível*, que permita uma expansão da oferta, absorvendo as *demandas próprias desse processo dinâmico das mudanças sociais e econômicas* em andamento no país. Nesse sentido, estimula a expansão e a diversificação institucional, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.40-41)

Ainda, como afirma Catani & Oliveira, 2000, p.12-13:

A expansão, bem como a integração dos diferentes procedimentos de avaliação, credenciamento e recredenciamento, objetivando produzir um sistema baseado na flexibilidade, competitividade, diferenciação e avaliação, são adotadas como política fundamental do Ministério da Educação (MEC) no campo da educação superior.

Os organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) novamente se fazem presentes e articulam sua compreensão sobre os desafios para o ensino superior e fazem suas escolhas e recomendações a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas. Seus diagnósticos, por sua vez, são perfeitamente adequados às soluções neoliberais vislumbradas para a crise do Estado do Bem-Estar Social; soluções que atendem às regras das políticas macroeconômicas, objetivando a reforma do Estado e a reestruturação da produção capitalista. Para Dourado e Oliveira (1999, p.10),

Organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial, e nacionais (MEC, Ministério de Ciência e Tecnologia) difundem, em seus documentos de orientação das políticas de educação, a "nova linguagem" de articulação da educação e produção do conhecimento com o novo paradigma produtivo. A expansão da educação e do conhecimento, tida como fundamental, vem se expressando, através de palavras como: diversificação, diferenciação, flexibilidade, competitividade, modernização, desempenho, eficiência, integração, parceria, autonomia, adaptabilidade e qualidade. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e mercadológica na constituição da nova ordem econômica mundial.

Castro (1998) entende que a última década do século XX foi muito produtiva em relação ao avanço dos debates e à formulação de novas propostas para o nosso ensino superior e instauração de processos voltados para a democratização das universidades. Organismos internacionais, associações de classe e órgãos governamentais vêm se empenhando em discussões que visam buscar alternativas para este ensino.

Também os membros da chamada "comunidade universitária", através de suas entidades de representação como ANDIFES (Associação

Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior), ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior), FASUBRA (Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras) e UNE (União Nacional de Estudantes), entre outras, além de reagirem às propostas governamentais, têm feito seu diagnóstico da educação superior e formulado suas recomendações e propostas para superar as deficiências nela encontradas.

Na verdade, desde o fim do regime militar e a instalação da Assembléia Constituinte, os professores se mobilizaram para intervir no processo de elaboração da nova Carta Magna, apresentando inúmeras e sucessivas propostas para a educação. Além disso, conforme dizeres de Brito (1999), no limiar dos anos de 1994, houve uma grande mobilização dos meios universitários, como a ANDES, a FASUBRA, a ANDIFES, o CRUB, dentre outras, as quais centraram suas conclusões na perspectiva da aprovação da nova LDB, na busca de um padrão unitário de organização das universidades, na manutenção do Regime Jurídico Único e na implantação da autonomia universitária.

Ainda no período da Constituinte, iniciaram-se os estudos e discussões em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Esta, após várias negociações, teve a redação final aprovada pelo Parecer nº. 30/96, de 13 de fevereiro de 1996, da Comissão Diretora do Senado. Encaminhado à Câmara dos Deputados, foi, finalmente, ratificada e sancionada, em 20 de dezembro de 1996, sob o nº. 9.394: a nova e vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contribuiu imensamente para a expansão do ensino superior principalmente o privado.

Os docentes, reunidos em torno da ANDES, ainda buscavam um *Padrão Unitário de Qualidade para a Universidade Brasileira*, cujos princípios fundamentais para a sua construção eram: ensino público, gratuito, democrático, laico e de qualidade para todos; autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; democratização interna e liberdade de organização; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; condições adequadas de trabalho dos docentes.

## 2.2 A idealizada reforma da educação superior no âmbito do MARE nos anos de 1990 e as políticas e reforma educacional no âmbito do MEC

Ao longo dos anos de 1990, a sociedade brasileira defrontou-se ainda com um grande processo de reformas no ensino superior, sob o comando mais geral do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), e, mais específico, do Ministério da Educação (MEC).

No âmbito do antigo MARE, com base no modelo gerencialista e caráter descentralizador que estimulava o Plano Diretor da Reforma do Estado<sup>1</sup>, a educação superior, a ciência e tecnologia e a saúde eram definidos como serviços não exclusivos do Estado e competitivos, e, assim sendo, tenderiam à modernização e aumento de eficiência da administração pública. É neste plano que encontrava-se o projeto de transformação das IES federais nas chamadas organizações sociais, regidas por um contrato de gestão. Assim afirmava o ex-Ministro Bresser Pereira:

Na União, os serviços não exclusivos de Estado mais relevantes são as universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus. A reforma proposta é a de transforma-los, voluntariamente, em um tipo especial de entidade não-estatal, "as organizações sociais", ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o Poder executivo e contem com a autorização do parlamento para participar do orçamento público federal, estadual ou municipal. Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais, mais especificamente fundações de direito privado (modelo de eficiência, agilidade, etc). (BRESEER PEREIRA 1996, apud, SGUISSARDI e SILVA JR. 1999, p.31 e 32)

Sobre o posicionamento do ex- Ministro, Brito (1999, p.37) analisa que:

As concepções sobre o papel da universidade assumem várias conotações. Para o idealizador do Plano Diretor da Reforma do Estado, de 1995, a universidade deve ter o apoio do Estado, mas ser completamente independente. A concepção expressa neste Plano não deteve, na correlação de forças governistas, a hegemonia pretendida até o início de 1999.

<sup>1</sup> O Plano Diretor da Reforma do Estado, elaborado pelo MARE, foi aprovado em setembro de 1995, pela Câmara da Reforma do Estado e pelo Sr. Presidente da República.

Diante das grandes resistências que esse tipo de transformação acarretou no interior das universidades públicas, a aplicação dessa proposta iniciou-se por instituições não-universitárias, como hospitais e centros de pesquisa.

Esta transformação, na realidade, levaria a uma privatização do ensino público, atualmente ministrado pelo Estado, principalmente aquele sob a responsabilidade da União. Na avaliação de Chauí (1999), esta atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça esvaziar a instituição universitária, uma vez que o cidadão é considerado como cliente de seus serviços.

Segundo Peroni (2001, p.242),

Ao terceirizar, o Estado passa para a sociedade tarefas que, historicamente, eram suas. Esse é um dos grandes eixos de debate nessa redefinição do Estado. Neste período particular do capitalismo, mais do que nunca, os empresários e o setor ligado ao capital têm o controle hegemônico da sociedade civil.

Com relação ao MEC, o esforço empreendido no final do século XX foi no sentido de implantar um modelo de educação superior que estimulasse, ao mesmo tempo, uma maior diferenciação institucional e maior incentivo para o desenvolvimento de instituições privadas; mudanças no sistema de financiamento do ensino superior, inclusive com a eventual introdução do ensino pago nas IES federais e com a liberdade para que essas instituições passassem a captar recursos, por meio de convênios, prestação de serviços, assessorias, consultorias, etc (diversificação de fontes de recursos); além da regulamentação dos cursos superiores de curta duração; flexibilização curricular e criação de centros universitários.

Um passo fundamental da reforma em andamento foi dado com a aprovação do capítulo da Educação Superior da LDB, no qual se apoiará várias ações, em grande medida identificadas com as recomendações dos organismos multilaterais, mas também muito defendidas por analistas nacionais da modernização do sistema de educação superior do país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) contribuiu de forma definitiva no processo de diversificação e diferenciação da educação superior, ou seja, de "flexibilização institucional". Nesse sentido, destacam-se alguns dos dispositivos nela previstos. O artigo 44, com a criação dos cursos seqüenciais (cursos superiores de curta duração), amplia as modalidades de curso superior, uma vez que, até então, tínhamos somente os cursos de graduação, pós-graduação e de extensão nesse nível de ensino.

O artigo 45, por sua vez, além de prever que a educação superior poderá ser ministrada em instituições de ensino superior públicas ou privadas, cria a possibilidade destas instituições terem variados graus de abrangência ou especialização, ou seja, poderem se constituir em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas ou institutos ou escolas superiores. Dentre estas instituições, somente as universidades têm a obrigação de assegurar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; enquanto que, as demais poderão realizar somente atividades de ensino. E, diante disso, o que se torna mais preocupante é a ênfase na exigência da excelência do ensino, especialmente para os centros universitários.

Com efeito, esta tendência à flexibilização do ensino superior, na realidade, tem se constituído em um mecanismo de estímulo ao processo de privatização nesse nível de ensino, além de ser também, um instrumento de busca de consentimento ativo da parcela da população, até então excluída do ensino superior.

Além dessas mudanças na Lei 9.394/96, em seu artigo 53, deixa-se de exigir a existência de um currículo mínimo nacional, abrindo a possibilidade para uma maior flexibilização curricular demonstrada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais serão comentadas mais à frente.

Se, por um lado, temos a flexibilização como um eixo fundamental, em torno do qual gira a organização da educação superior, por outro, como mostra o artigo 46, temos na avaliação um importante mecanismo de controle das instituições nesse nível de ensino. Com isso, o Estado, ao assumir uma função de

avaliador e coordenador do sistema, torna-se basicamente um Estado gestor e avaliador.

### 2.3 A questão da avaliação da Educação Superior

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), através do seu artigo 46, estabeleceu a necessidade de realização de processos periódicos e regulares de avaliação, como condição para o credenciamento de instituições de educação superior, chegando mesmo a recomendar o estabelecimento de prazos para saneamento de deficiências eventualmente identificadas, assim como a realização de uma posterior reavaliação que poderia resultar até em desativação de cursos.

Ao analisar os projetos de política educacional, Peroni (2001, p.234) constata que,

Por um lado, o governo federal, com estas reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais; mas, por outro lado, objetiva centralizar as diretrizes, principalmente mediante parâmetros curriculares nacionais e avaliação das instituições de ensino. Definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do País e ter o controle, por meio da Avaliação Institucional, tornam-se aspectos estratégicos neste período particular do capitalismo.

Nessa mesma perspectiva, Dourado e Oliveira (1999, p.10-11) afirmam que,

As análises realizadas sobre a implementação das reformas educativas indicam, de maneira geral, que a intervenção estatal se efetiva a partir de cinco pilares: alteração nos padrões de financiamento da educação pública, adoção de novas formas de gestão, implementação de novos mecanismos de avaliação e controle, reorganização curricular, formação e profissionalização do professorado. Além dessas áreas de intervenção e em sintonia com elas, observa-se, como tendências gerais das políticas reformistas, a defesa de adoção de mecanismos de flexibilização e, contraditoriamente, de centralização, especialmente, através da adoção de paradigmas de avaliação e de indução de políticas.

Como exemplo desse processo, podemos destacar a institucionalização de sistemas de avaliação como o Exame Nacional de Cursos (o Provão), a

Avaliação das Condições de Oferta (ensino), a Avaliação Institucional e a Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Com relação às avaliações institucionais da universidade, um novo campo de debates, pesquisas e práticas está se constituindo, principalmente no âmbito da educação superior.

### 2.3.1 EXAME NACIONAL DE CURSO<sup>2</sup>

O sistema de avaliação dos cursos de nível superior, conforme Lima (2002), é constituído a partir da experiência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ CAPES, que vem propiciando uma avaliação ampla das instituições e dos cursos, em nível de pós-graduação. Pelo Decreto 2.026, de 10/10/1996, foram estabelecidos os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, que acabaram por se constituir em mecanismos de centralização, através da criação do Exame Nacional de Cursos ("Provão").

O Provão é constituído de questões objetivas e discursivas, além de um questionário sócio-econômico-cultural aplicado aos alunos concluintes da Graduação naquele ano, inseridos pela própria IES. As notas são encaminhadas aos alunos (através do Boletim de Desempenho Individual) e o MEC recomenda que, no Histórico Escolar do aluno, seja registrada apenas a data da participação do mesmo no Exame (OLIVEIRA e COSTA, 2001, p. 227-228).

A avaliação realizada através do Provão deveria ser complementada pelas visitas das Comissões de Avaliação, orientadas por um roteiro que define aspectos a serem avaliados, como projeto político-pedagógico da IES, instalações físicas, corpo docente, por exemplo. Os avaliadores deveriam assistir às aulas e atividades, colherem informações através de várias estratégias, incluindo a aplicação de instrumentos e entrevistarem professores e estudantes.

<sup>2</sup> Quando da fase final deste estudo, diante das mudanças no Ministério da Educação a partir da posse de Luiz Inácio Lula da Silva em Janeiro de 2003, o Provão começou a ser duramente questionado pela nova equipe e estava em elaboração uma nova proposta que sistematizada no documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior brasileira (SINAES).



Na verdade, no desenvolvimento da experiência do Provão, nos diversos cursos em que ele foi aplicado, foram se revelando fragilidades, incorreções e imprecisões conjunturais de um modelo de avaliação estanque, que sofre problemas decorrentes de seu processo de implantação, convertendo-se, assim, em um mero mecanismo de controle e regulação do Estado.

Lima (2002), por exemplo, julga oportuno analisar a eficácia de uma avaliação desenvolvida somente no momento da conclusão do curso, atingindo preferencialmente o aluno, principalmente, tendo-se presente a realidade educacional brasileira e seus obstáculos.

Oliveira e Costa (2001) ressaltam dois aspectos, por sua gravidade e conseqüências. O primeiro é o fato de que o exame, elaborado fora do âmbito das IES e sem o concurso coletivo de seus profissionais, acaba por constituir-se numa visão exógena, incapaz de reconhecer importantes especificidades das instituições, as quais acabam por se projetarem apenas como ineficaz, com baixo desempenho, etc, numa visão mais ampla e homogeneizadora. E, o segundo fato é que o Exame também não está apto a aferir as diferenças regionais acentuadas, num país extenso e com disparidades econômicas, políticas e sociais consideráveis.

Dourado e Oliveira (1999) por sua vez, evidenciam como esta dinâmica de avaliação se articula com o processo mais amplo de mudança da ordem social, política, econômica:

Após a II Guerra Mundial buscava-se uma certa igualdade com a universalização do ensino em todos os graus, enfatizava-se um padrão de qualidade centrado nos resultados. Se, na década de 50, utiliza-se o discurso da igualdade, para expansão do ensino em atendimento à modernização econômica, atualmente se utiliza o discurso da eficiência e da qualidade para redirecionar a expansão educacional, sobretudo da educação superior, tendo como fim uma determinada modernização econômica, ou melhor, uma modernização caracterizada pelo projeto político neoliberal, pela globalização do capital e pela constituição de um novo processo de organização da produção, do trabalho e do consumo. Essa parece ser a lógica presente no atual sistema de avaliação do MEC, especialmente no que se refere à educação superior, como evidencia o Exame Nacional de Cursos que tem promovido, dentre outros, o ranking institucional. (p.8)

### 2.3.2 A AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE OFERTA

Além da avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos, implantou-se também a Avaliação das Condições de Oferta destes cursos .

Como parte do Programa de Avaliação dos Cursos de Graduação, o MEC instituiu, através do Decreto nº 2.026/96 (inciso III do art. 1º e art. 6º), uma sistemática de avaliação das condições de oferta de cursos de graduação, da qual consiste:

- a organização didático-pedagógica;
- a adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso;
- a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- a qualificação do corpo docente; considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho;
- as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livro e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental; atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 67)

Neste contexto, passou-se a entender que a avaliação externa seria constituída pelo Exame Nacional de Cursos, enquanto a avaliação interna consistiria nas visitas das comissões de especialistas, designadas pelo MEC.

Para Oliveira e Costa (2001), no cenário educacional brasileiro, nas duas últimas décadas, verificou-se um deslocamento da atenção, antes centrada apenas na avaliação educacional, isto é, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, para as variadas formas de avaliação institucional, como a avaliação de instituições, de sistemas e de projetos ou políticas públicas. Observa-se que estas últimas formas de avaliação, quando iniciadas por procedimentos governamentais, tornam-se polêmicas e sofrem bastante críticas. Ao mesmo tempo, esses autores entendem que:

Sob o aspecto da finalidade da avaliação institucional, ela não pode servir apenas para apontar as mazelas das IES, como se elas fossem as principais responsáveis pela derrocada da educação brasileira. Esse raciocínio reducionista esquece que os problemas encontrados são decorrentes de uma política mais ampla, praticada num contexto sócio-econômico nacional e internacional, que tanto empobrecceu as IES públicas (baixos salários, não-realização de concursos públicos, falta de investimentos, interferência na autonomia universitária, etc). (OLIVEIRA e COSTA, 2001, p.230 - 231)

Castro (1998, p.66) também chama atenção para a necessidade de existir um caráter diagnóstico na avaliação das instituições de ensino superior:

A avaliação deve ser concebida como uma forma de conhecer os problemas e de tentar superá-los, objetivando o aperfeiçoamento constante das instituições de ensino superior, considerando sua história, contexto, objetivos e atores. A avaliação da qualidade é inegavelmente fundamental e deve realizar-se, em todo o possível, por processos participativos.

Belloni (1990), por sua vez, mesmo reconhecendo a urgência e necessidade da avaliação da Universidade, questiona as bases em que esta avaliação tem se assentado:

É preciso que as pessoas e a instituição assumam a avaliação como parte da rotina acadêmica, constituindo-se uma ação do cotidiano regular da instituição. Avaliar a Universidade é útil e necessário, inclusive porque se trata de uma instituição mantida pelo povo. No entanto, a maior parte dos processos avaliativos realizados até o momento perde-se em detalhes técnicos. E por não questionar as bases do sistema de ensino em vigor, acaba ajudando a atrelar a universidade a um modelo econômico perverso. (p. 12)

Por certo, é importante que os processos de avaliação sejam concebidos a partir da perspectiva da comunidade acadêmica e não emanados de órgãos externos, sejam governamentais, sejam de agências de fomento. Empenhadas em um aperfeiçoamento constante de sua atividade educacional, as IES deverão, portanto, implementar mecanismos democráticos, legítimos e transparentes de avaliação de suas atividades, envolvendo os atores internos e externos e levando em conta os fins e objetivos da educação de nível superior.

Gadotti (1999) propõe que a Avaliação Institucional da Universidade atenda a requisitos básicos, como: considerar o projeto político-pedagógico das IES; priorizar como critério a relação da universidade com a sociedade que a

envolve; ser emancipatória; múltipla em metodologias; ter uma concepção dialógica e cidadã. Afirma também que:

...o objetivo último da avaliação institucional é o de identificar cada vez mais a escola e a universidade com a sociedade brasileira, a fim de que a cultura e o conhecimento técnico –científico se tornem bens de qualidade possuídos por todos e para que tenhamos, de fato, escolas comprometidas com a formação de cidadãos e cidadãs. A avaliação institucional não pode se reduzir a um processo técnico, porque ela deve estar inserida num projeto de educação e de sociedade, um projeto político-pedagógico. (idem, p.17)

Em suma, a avaliação, seja a educacional ou a institucional, deve constituir-se em um processo que sirva ao crescimento, à melhoria e ao aperfeiçoamento seja do educando, seja da instituição avaliada; e não reduzir-se apenas à mensuração de competências ou desempenhos.

A avaliação institucional deve procurar ver as relações entre ensino, pesquisa e extensão, e também perceber como se articulam a graduação e a pós-graduação; os professores e os estudantes; se as disciplinas de um determinado curso apresentam coerência e unidade; se um curso relaciona-se com os demais; se o ensino se integra a um projeto de formação, entre outros.

Dessa maneira, o processo de avaliação deve ser um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico em todas as suas dimensões; uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária e um processo sistemático de prestação de contas à sociedade.

Segundo a ANDIFES, a avaliação dos resultados das instituições federais de ensino superior deve levar em conta as desigualdades regionais e sociais. Autonomia e avaliação institucional são processos complementares e interrelacionados. A ANDES defende a avaliação sistemática do trabalho docente, a partir de critérios definidos de forma pública e democrática, não só para se defender da tutela estatal e da influência do capital, como também de qualquer esquema de privilégios corporativos da categoria. A avaliação deve ser participativa e emancipatória, constituindo-se, ela mesma, em instrumento de democratização. Para esta entidade, a construção de uma proposta de avaliação pressupõe um amplo debate em cada IES sobre sua identidade e projeto acadêmico e a explicitação do modelo que se quer para a instituição. (CASTRO, 1998, p.65)

No entanto, no Brasil, a avaliação tornou-se um problema eminentemente político, tanto do ponto de vista de sua concepção e de suas

conseqüências para a universidade, quanto pelas dificuldades de sua assimilação pela comunidade acadêmica.

### 2.3.3 A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO E A FLEXIBILIZAÇÃO DA CARREIRA

Outra estratégia de avaliação, implementada nos anos de 1990, no âmbito da educação superior, foi a institucionalização da GED - Gratificação de Estímulo à Docência -, a qual valoriza essencialmente o ensino (hora/aula) no processo de avaliação do desempenho.

A GED foi instituída no Magistério Superior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), através da Lei nº 9.678, de 3 de Julho de 1998, após um processo de desgaste de um movimento grevista de mais de cem dias que reivindicava, dentre outras bandeiras, reajuste dos salários congelados há quatro anos. Sobre isso esclarece Catani e Oliveira (2002, p.68):

A pontuação atribuída pela GED, com base na avaliação das atividades docentes, privilegia o ensino através de maior pontuação da hora-aula semanal. São 10 pontos por hora-aula. Dos 140 pontos possíveis, 120 podem ser adquiridos como parte da avaliação quantitativa, ou seja, através da totalização de horas-aula. A GED também objetiva valorizar a titulação acadêmica e os professores da ativa, bem como acabar com os reajustes isonômicos de salários mediante gratificação baseada no desempenho. Dentre as principais finalidades está a de estimular mudanças no comportamento docente e na natureza do trabalho acadêmico, em consonância com as políticas e com a lógica da reforma da educação superior. Nesse sentido tem sido enorme o impacto da GED através de mudanças fundamentais no padrão de gestão, no comportamento e na natureza do trabalho acadêmico das IFES, muito mais do que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (Enc), o Provão.

Além disso, a GED representou também um importante mecanismo de ruptura com a isonomia salarial e, até mesmo, de flexibilização da carreira. Belloni (1998, p.55) faz a seguinte análise:

Embutida em uma política de não aumento salarial, o governo opta pela velha estratégia de conceder gratificações, neste caso denominada de estímulo à docência, ainda que uma parte dela seja sujeita à "avaliação qualitativa" nas atividades de "docência, pesquisa e extensão". A nova característica, ausente de textos legais anteriores sobre avaliação, é a associação entre resultados de avaliação de desempenho e recursos financeiros.

A diretriz política de flexibilização da carreira se faz presente na própria LDB como uma das marcas da idealizada diferenciação institucional. Isso fica claro no Artigo 54:

As universidades gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo poder público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

E isso torna mais evidente ainda, com o que prevê o inciso I do §1º :  
 “Propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis”.

O processo de diferenciação institucional, por meio da flexibilização da carreira, aprofundou-se ainda mais com as mudanças ocorridas na Constituição Federal, por meio da Emenda Constitucional que aboliu a obrigatoriedade do RJU. Amaral (1999, p. 45-46) também faz uma análise nesse sentido:

O artigo 39 da Constituição Federal estabelecia o RJU (Regime Jurídico Único) para os servidores da administração pública. Ai incluídos os professores e servidores técnico-administrativos das universidades federais. A Emenda Constitucional nº 19 de 1998 alterou esse artigo, não constando mais a obrigatoriedade do RJU. A proposta apresentada recentemente pelo MEC estabelece o fim da possibilidade da existência de um regime jurídico para os trabalhadores das IFES quando implanta o contrato de gestão e propõe que cada instituição tenha seu plano de carreira e seu quadro de pessoal, aumentando-o ou reduzindo-o em função de suas metas institucionais.

#### 2.4 Em debate a autonomia universitária

A questão da autonomia das universidades é outro aspecto considerado nuclear neste processo de reformas na educação superior. Essa autonomia está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

O debate sobre esse tema há muito se desenvolve no cenário educacional brasileiro, em especial, sobre a auto-aplicabilidade do artigo 207, sendo que divergências se apresentam em toda a sua extensão.

No entanto, existem pelo menos duas concepções de autonomia relativas às atuais IES mantidas pelo Estado e à questão de sua manutenção financeira, ou seja, segundo Sguissardi (2000a, p.35-36), podemos observar que:

“o ‘poder de cada universidade decidir autonomamente sobre sua política de pessoal, incluindo contratações e remunerações’ (diferenciação) foi incorporado ao capítulo ‘Da educação superior’, artigo 54 da LDB, mas também, não menos significativo é o enunciado: ‘As universidades serão estimuladas a buscar fontes adicionais de recursos junto a outras esferas do poder público e à iniciativa privada para ampliar o atendimento a outras demandas sociais que não o ensino’ ” (diversificação).

Então, nas políticas implementadas ao longo dos anos de 1990, apesar de se falar em *autonomia de gestão financeira* dos recursos garantidos pelo Estado, o que verdadeiramente se defende é uma concepção de *autonomia financeira*, presente na proposta de emenda constitucional (PEC 370- A/96), que não prevê o pleno financiamento das IFES e que supõe a busca, por essas instituições, de recursos suplementares junto a fontes privadas para suprir suas necessidades.

Em 29 de julho de 1999, o MEC tornou pública uma nova proposta de “Projeto de lei que dispõe sobre a autonomia das universidades federais e dá outras providências”, mas, nessa nova proposta, a maioria das exigências das IFES, continuou sem respostas, e ao contrário, reforçou os princípios da concepção de autonomia desenvolvida nas propostas oficiais anteriores. Propõe-se que:

De acordo com a posição da área econômica, não subvinculação de recursos; manutenção da natureza jurídica atual das IFES, divididas em autarquias e fundações; fiscalização e avaliação pelo poder público; criação, por iniciativa de cada universidade, de seu próprio plano de carreira e salários, não havendo definição nem de piso, nem de teto salarial; diretriz para que cada universidade pudesse firmar com o MEC contrato de desenvolvimento institucional para ampliação da autonomia, com prazo de validade de dois anos; condições em que o Poder Executivo poderia decretar intervenção nas universidades, em razão, entre outras, do não-atingimento das metas fixadas no contrato de desenvolvimento institucional. (SGUISSARDI, 2000a, p.38)

Entretanto, este projeto foi considerado antiautonômico, negando a própria norma constitucional da autonomia. Além de lançar as universidades à competição da lógica do mercado, estabeleceria uma forma de controle estatal exclusiva sobre as IFES, contribuindo para a destruição do sistema federal de ensino superior.

Na verdade, a autonomia universitária anunciada na CF/ 1988 e na LDB e encaminhada nas políticas educacionais dos anos de 1990 significou uma tentativa de se aprofundar a desobrigação do Estado em relação ao financiamento da educação superior. Brito (1999, p.38; 40) conclui com preocupações semelhantes:

A LDB aprovada em dezembro de 1996, mesmo sofrendo interferências significativas em seus projetos, ao longo de sua tramitação, não alterou sua concepção de autonomia, desde o início explicitando de maneira clara o que entendia por autonomia didática, administrativa e de gestão financeira. O cenário atual tem sido palco de tentativas de regulamentação da autonomia universitária. Autonomia não é um modelo que basta ser copiado. Se a universidade hoje está desestabilizada, empobrecida, sem legitimidade, é necessário transformá-la, avaliá-la e propor utopias possíveis. A explicitação das propostas do Executivo é uma etapa necessária para que a opacidade das propostas não induza a conclusões apressadas e à implantação de uma autonomia perversa.

Em suma, se bem examinadas as ações de reforma da educação superior em andamento, tendo como pano de fundo o Plano Diretor da Reforma do Estado, a série de instrumentos legais (LDB, decretos, portarias) – sendo as mesmas traduzidas na intervenção do Poder Executivo sobre escolha de dirigentes, na política de avaliação (Exame Nacional de Cursos – “Provão”, reformulação do Paiub, nova sistemática de avaliação da pós-graduação – Capes e Gratificação de Estímulo à Docência – GED), na distinção entre IES com fins lucrativos e sem fins lucrativos, na formulação das diretrizes curriculares e especialmente no teor das diferentes versões da proposta de autonomia para as Ifes, além do contingenciamento de recursos no sistema público federal, várias características desta reforma podem ser identificadas. Assim, segundo Sguissardi (2000a) tais características se apresentam como:



O teor *gerencialista-eficientista* próprio do modelo de reforma do aparelho do Estado, marca da atual administração federal [governo Fernando Henrique Cardoso] e a *deseconcentração administrativo-gerencial*, identificável quando, em lugar de efetiva autonomia das instituições, propõem-se formas de autonomia que mantêm controles centralizados por produto/resultados (nomeação de dirigentes, o "Provão", a GED, contratos de gestão ou de desenvolvimento institucional do projeto de autonomia), isto é, a administração racional/gerencial. A universidade é vista como órgão, autarquia, empresa estatal, administrável de modo similar a uma empresa privada. (p. 41)

## 2.5 Flexibilização e Currículo: as bases legais do Projeto Pedagógico no ensino superior

Dentro deste contexto de reforma na educação superior, a questão da organização curricular também passou a ser bastante discutida, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a partir do que estabelece o inciso II, de seu artigo 53, coloca a necessidade de que as universidades, "no exercício de sua autonomia", devem "fixar os currículos dos cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes".

Constata-se, de imediato, uma forte tendência no sentido de que, na organização dos currículos, esteja assegurado um crescente grau de liberdade das instituições, o que coloca em cena, mais uma vez, o princípio da flexibilização, agora aplicado ao campo do currículo na educação superior.

Esta constatação é corroborada ao adentrarmos nos documentos que tratam, mais especificamente, das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Já no primeiro Princípio que norteia estas Diretrizes, está definido o seguinte:

- ✓ Assegurar às instituições de ensino superior *ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.* (BRASIL, 2003) (*grifos nossos*)

Aqui fica evidente o quanto a educação superior poderá assumir diferentes contornos no âmbito do ensino de graduação, uma vez que deverá ser assegurada uma razoável margem de *autonomia* para que cada universidade

organize seus currículos. A flexibilização curricular, centrada neste aspecto, é reforçada ainda em outros Princípios que definem essas Diretrizes, como podemos perceber:

- ✓ Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, *evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas*, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- ✓ *Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação*;
- ✓ Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, *permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa*;
- ✓ *Estimular práticas de estudo independente*, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- ✓ Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- ✓ Fortalecer a articulação da teoria com a prática, *valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária*;
- ✓ Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 2003) *(grifos nossos)*

A *diferenciação institucional* atinge, pois, também o campo do currículo.

Outro aspecto que chama atenção no tratamento dado à questão da flexibilização curricular no ensino superior é o fato de o currículo ter que voltar-se para a “dinâmica das demandas da sociedade”. Vejamos como isso aparece, de forma explícita, em um dos objetivos e metas das Diretrizes em análise:

- ✓ Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, *através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade*, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente. (BRASIL, 2003) *(grifos nossos)*

Essas Diretrizes apontam, ainda, para as noções de *competências e habilidades*, como elementos-chave na definição dos currículos. Isso será

confirmado pelo Edital nº 4/97, quando ele explicita as informações básicas que deverão constar nas Diretrizes de cada curso. Nesse sentido, ele estabelece que:

... ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho. (BRASIL, 1997)

Por meio deste Edital, o MEC fez o chamamento para que as IES apresentassem propostas com vistas à elaboração das novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Ao mesmo tempo, já apresentou, de forma definitiva, as informações básicas que deveriam constar nas Diretrizes a serem elaboradas. Além de prever que deveriam estar definidas as *competências e habilidades desejadas*, como destacado acima, outras informações também deveriam ser contempladas:

- ✓ Perfil desejado do formando
- ✓ Conteúdos curriculares
- ✓ Duração dos cursos
- ✓ Estruturação modular dos cursos
- ✓ Estágios e atividades complementares
- ✓ Conexão com avaliação institucional

Em todos esses elementos, no entanto, é enfatizada de forma reiterada, a autonomia das instituições em defini-los, o que abre a possibilidade deles assumirem diferentes contornos, de modo a atender às especificidades de cada realidade e às “demandas da sociedade”. Por exemplo, ao esclarecer o que deverá ser informado quanto ao *perfil do formando*, o Edital prevê o seguinte:

As Diretrizes Curriculares, devem possibilitar às IES definir diferentes perfis profissionais para cada área de conhecimento, garantindo uma flexibilidade de cursos e carreiras e promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação. Neste sentido, as IES devem contemplar no perfil de seus formandos as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível, consoante à inovação presente no inciso II do artigo 43 da LDB, que define como papel da educação superior o de “formar

diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais". (BRASIL, 1997)

Também, ao tratar dos *conteúdos curriculares*, a perspectiva flexibilizadora é novamente reforçada com base no princípio da autonomia de cada instituição:

As Diretrizes Curriculares serão uma referência para as IES definirem seus currículos plenos, em termos de conteúdos básicos e conteúdos profissionais essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas para os egressos da área/curso. Estes conteúdos devem ser definidos nas Diretrizes Curriculares a partir das necessidades de formação de recursos humanos de cada área de conhecimento, de acordo com a especificidade de cada IES, e justificando-se a importância de tais conteúdos em relação aos objetivos definidos na formação de diplomados em cada área. A presença de conteúdos essenciais garante uma uniformidade básica para os cursos oferecidos, porém, as Diretrizes Curriculares devem garantir que as IES tenham liberdade para definir livremente pelo menos metade da carga horária mínima necessária para a obtenção do diploma, de acordo com suas especificidades de oferta de cursos (BRASIL, 1997)

Essa perspectiva flexibilizadora é encontrada, ainda, nos posicionamentos do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad). Também para este Fórum,

As IES devem superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativa das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999a, p. 18)

Ao lado desta perspectiva flexibilizadora, outras preocupações se fazem presentes na discussão do ForGrad, no que se refere à organização curricular. Ali aparece em destaque não apenas a necessidade da universidade responder às demandas da sociedade, formando profissionais competentes, mas, também, a um chamamento para que a educação superior contribua na formação para cidadania e no seu exercício.

Tendo em vista os fins propostos, a educação superior deve preocupar-se com os cursos e programas que possibilitem a formação do profissional competente e do cidadão para atuar em sua área e nos processos de transformação social e criar alternativas com potencial para enfrentar as problemáticas que emergem do mundo contemporâneo. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999a, p. 18)

Ao final deste capítulo, após analisar diferentes elementos que definem as “novas faces do ensino superior”, podemos concluir que realmente a categoria da flexibilização se mostra central também nas mudanças do ensino superior, porém, uma “flexibilização” que vem acompanhada de um processo de centralização e controle, assegurado pelos mecanismos de avaliação implantados neste nível de ensino.

Ao mesmo tempo, as mudanças produzidas pela reforma educacional do ensino superior sinalizam para um processo em que flexibilização e descentralização/desconcentração se interpenetram, assentado no princípio da autonomia da universidade. A conclusão de Marques (2002, p.167) parece valer também para a educação superior:

Os mecanismos flexibilizadores nos sistemas de ensino no interior do sistema federal se mostram por meio de políticas de descentralização, desconcentração. E tudo isso alicerçado, em última instância, na flexibilização do sistema jurídico-formal expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

No entanto, é preciso reconhecer, também, que o novo quadro legal, delineado pela Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, pode abrir algumas possibilidades no campo da organização curricular. Sem dúvida, é necessário superar as concepções estreitas e reducionistas de currículo, visto que a construção do ensino universitário e de uma nova concepção de organização dos currículos supõe a definição de uma política acadêmica, de uma política de graduação e de cultura, e que, para isso, é preciso ir além das normas burocráticas, da preocupação com a quantidade, da centralidade na relação das disciplinas, com os créditos e, ainda envolver o conjunto de toda a comunidade acadêmica, para se construir currículos diferenciados e com uma outra direção. Coelho (1994a, p. 69-70), dentro desta mesma perspectiva, afirma que:

Uma lógica de organização do currículo exige, necessariamente, a superação deste como um simples amontoado de disciplinas, créditos e cmentas, enfim, como uma realidade burocrática. Disciplinas e conhecimentos justapostos e grades curriculares inchadas, pelo número excessivo de disciplinas e de horas-aula, são apenas o sinal de nossa completa incompreensão da natureza mesma do saber, da universidade, do ensinar e do aprender. Mais do que modificações burocrático-legais, chamadas impropriamente de reformas de currículo, o que realmente importa é a mudança de concepções e práticas, a construção de novas formas de pensar e de agir, enfim, da universidade e do currículo como totalidade.

Rios (2002, p.170-171), também reforça esta perspectiva de análise:

De certo modo, as diversas propostas curriculares se apresentam como algo novo no campo da educação. Há um esforço no sentido de se transformarem algumas estruturas que já não correspondem às necessidades da formação, de se reverem práticas ineficazes, de se superarem obstáculos que impedem a ampliação da qualidade dos trabalhos. Entretanto, quando essas propostas chegam às instituições de ensino como algo que se deve fazer porque "o governo manda" ou porque está na moda, tem-se um esvaziamento do significado do trabalho educativo. É preciso, portanto, a vigilância da atitude crítica, para, procurando ver com clareza, profundidade e abrangência, reconhecer os limites e explorar as possibilidades de crescimento rumo à formação e à prática da melhor qualidade, que é nosso direito enquanto cidadãos e profissionais.

A proposta da construção deste "novo" modelo de currículo, sendo ele integrado, multicultural e voltado para a formação humana, é também analisada por Santos (2002), quando a autora nos adverte que, tal currículo deve ser elaborado e desenvolvido em torno de temáticas relacionadas às experiências dos estudantes, conforme sua realidade cultural e inserção social, sendo então construída ao longo do processo de escolarização. Nessa mesma direção temos novamente, Coelho (1998a, p. 14):

É preciso construí-los [os currículos], independentemente da área ou curso, de forma coerente, racional e consistente, como "projetos" de formação, espaços vivos de educação de professores e alunos nos caminhos da humanização de todos os homens, sem exclusão de qualquer natureza. São construídos em cada um dos momentos e aspectos da relação de professores e alunos, de professores entre si e, sobretudo de professores e alunos com o saber.

Com efeito, não podemos deixar nos enganar pelo que muitos pensam em relação ao dualismo quantidade e qualidade, isto é, ao afirmarem que, quanto maior a quantidade de disciplinas e horas-aula nos currículos de graduação e,

quanto mais numerosas e atualizadas as informações repassadas aos alunos, melhor será a qualidade do curso. Ao contrário, isso gera fragmentação do ensino, o inchamento do currículo, a grande busca de novidades, o currículo reduzido à grade curricular, ou seja, uma visão linear e rígida de formação. A própria expressão "grade" traz consigo a idéia de prisão em termos intelectuais, o cerceamento do exercício da dúvida, do questionamento, da contestação teórico-metodológica, do pensamento.

Então, pensar e reformular um currículo implica também em pensar e recriar o curso, a graduação, a universidade, a política educacional, em suas idéias e práticas. Reformular o currículo também significa criar, construir, realizar um processo de formação humana, que seja capaz de lidar com o mundo do fazer, da práxis, da crítica, da liberdade, da ética, da igualdade, da justiça e da solidariedade.

Outro instrumento que vem sendo debatido atualmente na educação superior e é também avaliado nos cursos superiores é o denominado Projeto Pedagógico. Este, na maioria dos casos, é considerado por parte significativa da comunidade acadêmica somente enquanto um parâmetro de avaliação. No entanto é preciso repensá-lo no sentido de ir além das amarras burocráticas que fragmentam o conhecimento, a cultura, o homem e, por conseguinte, o próprio currículo. Para tanto é fundamental demarcar o significado, dimensões e processos que devem estar assegurados na construção dos Projetos Pedagógicos nos cursos de graduação, de modo que a universidade se consolide como espaço de difusão e produção do conhecimento, de diálogo de saberes, de formação e humanização dos homens.

Avancemos, pois, em nossas análises.

## CAPÍTULO III

### PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

Este capítulo, além de apresentar os dados referentes ao trabalho de campo, realizado junto ao curso de Engenharia Elétrica da UFU, recupera a discussão teórico-conceitual em torno da idéia de Projeto Pedagógico, situando o posicionamento de diferentes autores sobre o tema. Demarca, também, as análises do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – ForGrad frente às novas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação.

A discussão sistemática sobre Projeto Pedagógico, no âmbito da Educação Superior, é um tema relativamente recente e tem encontrado pouco eco, seja no âmbito da produção acadêmica, seja no âmbito do debate institucional, talvez por ser uma questão que representa grande desafio para todos os educadores.

Anterior à Lei nº 9394/96, não havia na educação superior nenhuma referência explícita à necessidade de se construir um Projeto Pedagógico, seja nas Instituições, seja nos cursos; isso porque as concepções de currículo que predominavam eram aquelas que se voltavam, fundamentalmente, para a definição das disciplinas que deveriam compor o chamado currículo mínimo, com seus respectivos conteúdos, carga horária, pré e co-requisitos, dentre outros elementos.



No caso da educação básica, a LDB de 1996 prevê, no seu artigo 12, inciso I, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Esse preceito legal está sustentando a idéia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa, sobre os processos e práticas educativas que se desenvolvem e que precisam ser pensados e repensados permanentemente. Além disso, na mesma lei enfatiza-se, no artigo 14, inciso I, a necessidade da "participação dos profissionais da educação na elaboração deste projeto pedagógico da escola".

No caso específico da educação superior, o debate em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação teve como desdobramento imediato a discussão em torno da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso e a elaboração do Projeto Pedagógico das Instituições de Ensino Superior e seus respectivos cursos; ou seja, o novo quadro desenhado pelas transformações na educação, a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96 e das mudanças ocorridas ao longo dos anos de 1990, na educação superior no Brasil, têm feito com que o ensino de graduação passe por profundas mudanças, especialmente no que se refere à elaboração, ou reestruturação, em alguns casos, dos projetos pedagógicos, seja das IES, seja de seus cursos de graduação.

Nesse processo, é de fundamental importância demarcar um campo conceitual e metodológico, a partir do qual se possa definir princípios gerais e elementos centrais que venham a ser considerados na elaboração dos Projetos Pedagógicos, no âmbito da educação superior. Nesse sentido, é valiosa e fundamental a contribuição da discussão acumulada sobre Projeto Pedagógico no setor da educação básica, uma vez que muitos dos princípios e elementos ali demarcados, também, podem nortear essa discussão no âmbito da educação superior.

### 3.1 Projeto Político-Pedagógico: alguns marcos conceituais

A palavra *Projeto* vem do latim *projectu*, participípio passado do verbo *projicere* que significa “lançar para diante”. Ao construirmos os projetos, planejamos o que temos intenção de fazer e de realizar. Tracemos uma meta a alcançar com base no que temos, buscando sempre o possível.

Segundo Gadotti (1996, p.34;37),

Projetar significa lançar-se para a frente, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar. Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que do presente. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. É sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Veiga (2000, p. 185), por sua vez, entende que o projeto pode ser analisado em diferentes níveis como o institucional, o acadêmico (de curso) e o de ensino-aprendizagem (Pedagogia de Projeto), sendo fundamental, em todos esses níveis, considerar três aspectos básicos.

Primeiro, que o projeto é uma antecipação, uma vez que o prefixo *pro* significa antes. Relaciona-se com um tempo a vir, é o futuro que deve orientar e conduzir nossa ação presente. Em segundo, o projeto possui uma dimensão utópica, que quer dizer, o futuro “a fazer”, um possível a se transformar em real. O projeto se compromete com o futuro. Nesse sentido, a utopia será algo realizável num futuro próximo, um tornar possível, uma possibilidade de existência. E, por último, o projeto quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera fortes sentimentos de pertença e identidade. A participação é um elemento político da ação e até garantia de execução e continuidade das ações.

Projeto implica, portanto, uma ação intencional, com um sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente. Vincula-se ao presente, mas por meio de sua dimensão utópica, coloca-se à frente deste presente e delinea o futuro como possibilidade real.

No caso específico do Projeto Político-Pedagógico, este tem sido tomado como mecanismo, em busca da melhoria da qualidade de ensino, o qual deve ser elaborado, implementado e avaliado em todos os momentos por todos

aqueles que constroem a ação educativa. Nessa perspectiva, ele se apresenta como algo inacabado, pois é um processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos, e que se interconecta com o contexto social mais amplo. É processo e não produto, tem que ser pensado, discutido, refletido e não somente sistematizado em um documento e arquivado. Além disso, por ser dinâmica, a construção do PPP não pode restringir-se ao cumprimento das solicitações formais e burocráticas, limitando-se a atender a um formulário preestabelecido de autorização e reconhecimento de cursos, credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino, em qualquer nível de ensino. Como bem define Veiga (1995, p. 13 - 14) :

O Projeto [Político- Pedagógico] não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. É construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, ou seja, educadores, educando, comunidade, equipe escolar e funcionários, fundamentando-se portanto, numa reflexão coletiva, que estará organizando o trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

Bussmann (1995, p.37) também analisa o assunto na mesma direção:

Por razões pedagógicas e técnico-administrativas inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, reforçam-se hoje a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio projeto político-pedagógico e administra-lo. Não se trata meramente de elaborar um documento, mas, fundamentalmente, de implantar um processo de ação-reflexão, que exige o esforço conjunto e a vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática, e consciente, também, de que seus resultados não são imediatos.

Martins (1998, p.61) reforça essa perspectiva de análise:

O Projeto Político-Pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Deve, para tanto, explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela. É a valorização da realidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. A idéia implica uma relação contratual, isto é, uma aceitação do projeto por todos os envolvidos, daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente.

Assim, a elaboração de um bom projeto deve trazer as marcas de um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável, competente e solidário, e só há sentido nesse esforço, se for para levar a cabo as decisões tomadas, isto é, se for possível implementá-lo no cotidiano da instituição. Na verdade, um Projeto com embasamento teórico-metodológico deve ser definido a partir de pesquisas, estudos, reflexões e discussões com toda a comunidade escolar, mas não deve haver imposição; todo processo deve ser elaborado a partir de conquistas, pois a legitimidade do projeto estará ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos. Portanto, a construção do Projeto Político-Pedagógico deve ser dinâmica, com esforço coletivo e com comprometimento, tendo a equipe diretiva ou coordenadora a função essencial de administrar e liderar a consecução do mesmo em sintonia com o grupo.

Corroborando com esta perspectiva, Vasconcellos (1991, p.26) considera que,

mais importante do que ter um texto bem elaborado, é construirmos um envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de elaboração do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Planejar com e não planejar para.

Construir um Projeto Político-Pedagógico significa, ainda, enfrentar o desafio da mudança e da transformação, tanto na forma como a instituição educativa organiza seu processo de trabalho pedagógico, quanto na gestão que é exercida pelos interessados, o que leva à necessidade do repensar as estruturas de poder dessa instituição.

Além disso, outra condição necessária para se pensar a mudança é aquela que contempla a figura do educador, esteja ele em qualquer função. Isso porque se ele não se dispuser a reconstruir sua formação e auto-administrar o aprimoramento profissional, todo o processo estará comprometido.

À medida que o Projeto Político-Pedagógico é tomado sob as dimensões até aqui destacadas, o mesmo é colocado sob a ótica da inovação e não sob a ótica do modismo. O PPP como um modismo leva a uma concepção estreita e imediatista; geralmente é implantado de forma autoritária, de cima para

baixo, tornando-se um produto pronto, acabado, linear, estático. Além disso, é reduzido a uma exigência burocrática e formal; limita-se ao cumprimento de tarefas; reforça o trabalho individual e separa quem concebe e quem executa, ou seja, o modismo propicia a construção de um projeto-produto sem transparência.

Já o projeto como uma inovação introduz nas instituições educativas a idéia de uma ruptura com práticas anteriores; procura a unicidade da relação teoria-prática; é orientado pelo princípio do trabalho coletivo, solidário, pela cooperação e reciprocidade; considera o aluno como principal centro de referência de toda a ação educacional; enfatiza mais o processo de construção; reflete a singularidade e a particularidade da instituição educativa.

Os projetos inovadores dão o norte, a direção; lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder que permeiam as instituições; constitui em um processo de dentro para fora; nascem da periferia para o centro; de baixo para cima. Eles se estruturam com base nas práticas significativas e inovadoras existentes nas diferentes Faculdades/ Institutos/ Departamentos das instituições universitárias.

Cabe também ao Projeto Político-Pedagógico realizar a necessária articulação do instituinte com o instituído. Alunos, professores, funcionários são instituintes de seu sistema de relações e inserem-se no campo do que está estabelecido na instituição. Eles devem analisar criticamente a legislação e tentar romper, modificar aquilo que os incomoda. Em outras palavras, um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa, tornar-se instituinte. Resende (1998, p.39) também analisa que,

Normalmente, os planos dizem respeito ao instituído e o projeto como rumo deve garantir a revisão do oficial; sem negar o instituído, projeta o instituinte. Os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade, mesmo que sua origem diga respeito a um nascedouro comum, que freqüentemente é estabelecido em instâncias superiores, como as Secretarias de Educação.

As dimensões do PPP analisadas até aqui devem ser consideradas e reafirmadas, quando se pensa a construção dos Projetos Pedagógicos<sup>1</sup> no âmbito da educação superior. Também aqui é importante assegurar que esta construção se dê de forma coletiva, participativa, que aponte para a possibilidade de mudança, de transformação, de inovação, de articulação do instituído e do instituinte. Assim como Veiga (2000, p.185), entendemos que:

Vale ressaltar que o Projeto Político-Pedagógico não existe sem um forte protagonismo (que desempenha o papel principal) dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que estes dele se apropriem. É a universidade construindo sua identidade institucional, e para isto se realizar deveremos usar os princípios da flexibilidade e da autonomia de modo a desenvolver identidades mais distantes da padronização burocrática, capazes de instituir e implementar Projetos Político-Pedagógicos próprios.

E ela complementa mais adiante,

Projetar é explicitar solidariamente as intencionalidades e os propósitos dos sujeitos envolvidos na universidade. O Projeto Político-Pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes. (p.195; 197)

### 3.2 O ForGrad e o Projeto Pedagógico

Corroborando a afirmativa de que as dimensões do Projeto Pedagógico devem ser buscadas também no âmbito da educação superior, são importantes as análises do ForGrad. Em documento assinado por este Fórum, o Projeto Pedagógico é definido nos seguintes termos:

<sup>1</sup> Utilizaremos aqui a expressão Projeto Pedagógico como sinônimo da expressão Projeto Político-Pedagógico. Sabemos que esta interpretação não é consensual na área, no entanto, temos consciência, também, que toda a produção teórica sobre o PPP têm balizado muitas das orientações referentes a elaboração e implementação de Projetos Pedagógicos nos diferentes níveis de ensino. Por sua vez, entendemos ainda que todo projeto no campo da educação, trazendo ou não a inscrição "político", carrega consigo uma dimensão política no sentido de compromisso com a formação de um tipo de homem, para um tipo de sociedade, no contexto de determinada prática educativa. Desse modo, todo projeto educativo é, também, político e pedagógico.

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999b, p. 10)

Especificamente no que se refere à construção do Projeto Pedagógico, novamente é destacado o seu caráter processual e o necessário envolvimento e participação dos sujeitos da comunidade acadêmica.

Uma questão deve estar sempre presente em todo o esforço de construção do projeto pedagógico: seu caráter eminentemente processual. Da consideração da crítica sobre a realidade vivenciada, formulam-se as propostas de superação. [...] O êxito para este processo pode ser substanciado na garantia de abordagem que, assumindo o espírito crítico permanente, assegure sempre o compromisso social da instituição, reafirme o caráter coletivo das decisões e tenha por base a avaliação fundamentada nos aspectos tanto quantitativos como qualitativos do desempenho institucional. [...]

A história tem demonstrado que as mudanças pedagógicas não se fazem por decretos, normas e portarias. Elas são processuais e se constituem no tempo, pela dinâmica da articulação entre a subjetividade (vontade de mudar) e a objetividade (condições objetivas para que as mudanças ocorram). Caso se despreze esta dinâmica de articulação entre os dois pólos, pode-se cair no idealismo ingênuo (consideração somente da subjetividade) ou no pragmatismo imobilista (ênfase exclusiva nas condições objetivas). (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999b, p. 13;14)

Observe-se aqui que os Pró-Reitores de Graduação afirmam que dois novos elementos igualmente importantes devem estar presentes na construção dos Projetos Pedagógicos nas IES, quais sejam, o “espírito crítico permanente” e o “compromisso social da instituição”. Sem dúvida, elementos como estes são requisitos fundamentais para que o Projeto Pedagógico contribua no processo de redefinição e aprimoramento do ensino superior.

Mas o ForGrad (1999) destaca ainda três princípios importantes como norteadores da construção de Projetos Pedagógicos, no âmbito da graduação:

Primeiramente, encontra-se a necessária incorporação do conhecimento e da prática tecnocientífica no espectro de valores humanísticos, de modo que sua dinâmica e sua realização se desloquem em um eixo em que ciência e técnica não se apresentem apenas como meio ou dispositivo, mas, principalmente, como modo específico de inserção na realidade, como uma das formas de o homem agir e interagir no mundo.

Sob outra perspectiva, depara-se com a reafirmação do exercício da autonomia universitária no confronto com toda tentativa de excessiva fixação de normas do ensino superior.

[...] Finalmente, apresenta-se a indispensável articulação da graduação com o sistema educacional em sua totalidade, da educação básica à pós-graduação, ao mesmo tempo que, no âmbito do fazer acadêmico, esteja garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999b, p. 11)

Por fim, é ressaltada pelo ForGrad (1999) a necessidade de que o Projeto Pedagógico, tanto nas IES, quanto nos cursos, deva ser construído com base em três dimensões: a global, a específica e a particular. No caso do Projeto da IES, a primeira dimensão refere-se às demandas externas sobre a universidade (sociais, econômicas, políticas, legais, produtivas, etc). A dimensão específica considera o Plano Nacional de Graduação (PNG) e, por último, a dimensão particular que “articula-se à história peculiar, à vocação e à inserção regional da IES, inscritas no espaço e no tempo histórico”, além de referenciar-se, também, ao Plano de Desenvolvimento institucional (PDI).

Quanto ao Projeto Pedagógico dos cursos, estas dimensões são definidas nos seguintes termos:

... o Projeto Pedagógico da instituição passa a ser a dimensão global. Deve, do mesmo modo, ser garantida a especificidade da(s) área(s) de conhecimento(s) envolvida(s) em cada curso de graduação (dimensão específica) e ao mesmo tempo estabelecido o espaço particular da história, do ritmo, das diferenças culturais, dos vínculos regionais e dos acúmulos produzidos pelo curso em questão na IES (dimensão particular). (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1999b, p. 12)

Caminhar na construção de um Projeto Pedagógico na perspectiva aqui colocada não é tarefa simples. É importante ter presente que esta construção não se dá num processo linear, homogêneo e sem tensões. Fatores como a falta de clareza acerca do próprio projeto, a falta de tempo, a falta de compromisso e



de vontade, a falta de "competência técnica" dos profissionais, a exigência burocrática, entre outros, contribuem de forma significativa para tornar esse processo ainda mais complexo. Cavagnari (1998) destaca outros aspectos, como: as freqüentes mudanças no quadro docente das Instituições; a ausência de momentos e espaços para estudos e discussão coletiva entre os professores; fundamentação teórica frágil, pouco consistente; assimilação apressada das diretrizes educacionais, por parte das instituições e sistemas de ensino, que vêm cair sobre si, a cada dia, constantes alterações nestas diretrizes. Ressalta-se, ainda, elementos dificultadores como resistência, insegurança e o pouco envolvimento dos sujeitos da educação; o individualismo; a inexperiência em gestão democrática; o excesso de atividades docentes burocráticas no cotidiano escolar; o autoritarismo; a cultura da desigualdade; a centralização do poder; a resistência às mudanças; a desmobilização dos educadores; o desconhecimento considerável sobre o que é o PPP e principalmente como construí-lo, já que o amadurecimento das idéias e estratégias necessárias à construção do PPP da escola precisa acontecer dentro de um grupo.

Resende (1998, p.90) ainda completa, destacando que,

os autoritarismos, os improvisos, as mesmices, os comodismos, os imobilismos e as resistências são os ingredientes perfeitos para que uma escola voltada para a maioria da população não se concretize em projeto viável, ao contrário, continue sendo só utopia de alguns.

Sem dúvida, fatores como estes nos ajudam a compreender por que nos deparamos com várias instituições educativas apresentando, muitas vezes, projetos normativos pelos órgãos centrais da administração educacional, ou elaborados por um pequeno grupo de dirigentes da instituição ou sob encomenda, por escritórios de consultoria. Esse tipo de projeto, na verdade, não é refletido coletivamente, logo ele não representa a expressão, as aspirações e as necessidades dos instituintes da universidade. O que dá clareza ao PPP é sua intencionalidade, ou seja, o pretender, o planejar.

Assim, não restam dúvidas de que articular, elaborar e construir um Projeto Pedagógico próprio, implementá-lo e aperfeiçoá-lo constantemente,

envolvendo de forma criativa e prazerosa os vários segmentos constitutivos da comunidade escolar, com suas respectivas competências, num processo coletivo, é um grande desafio.

No entanto, mesmo o desafio sendo grande, criar um Projeto Pedagógico é um sonho cujas possibilidades de concretização existem, desde que estejamos voltados para a realidade e, ao mesmo tempo, firmemos o compromisso dos educadores e cidadãos, na construção de um projeto de sociedade em que predominem valores da igualdade e da democracia.

Ao se trabalhar na construção de Projetos Pedagógicos em nossas Universidades é fundamental dar asas à imaginação e pensar em rupturas e mudanças, e isso se realizará somente em instituições que trabalham coletivamente e não têm medo de avançar, pois, a universidade tem que trabalhar para o futuro.

Sabemos que os obstáculos, os empecilhos e as dificuldades são muitos, mas, mesmo assim, devemos acreditar na potencialidade das instituições e dos educadores. Acreditamos, porque temos esperança. É a esperança que nos impulsiona a progredir e avançar, apesar de situações adversas.

Especificamente no que se refere ao Projeto Pedagógico de um curso, este, desde sua construção, deve possibilitar pensar o curso em questão, seja ele qual for, de forma orgânica, estrutural, com vistas à definição de sua identidade como um todo, definindo assim o profissional a ser formado. Por sua vez, é importante ter presente que não existe um projeto de curso isolado, ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade. Portanto, construir um Projeto Pedagógico de curso significa refletir sobre o mesmo e, principalmente, sobre o tipo de profissional que se pretende realmente formar; além de expressar, claramente, o eixo epistemológico que sustenta o conteúdo acadêmico deste curso, seu espaço, seu tempo, suas ementas e suas bibliografias, revelando assim o compromisso educacional da instituição universitária.

Nessa perspectiva, além da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Projeto Pedagógico de curso deve contribuir para que se redefina

posições dentro da própria Universidade, a relação professor- aluno, a relação teoria e prática, ou seja, ele deve ser instrumento importante para se modificar a sala de aula, alterar as relações em seu interior, alterar o conceito de ensino e de aprendizagem, e apresentar, assim, uma ação renovadora.

É preciso, pois, buscar novas formas de organizar nossos currículos, visando reduzir o isolamento e a fragmentação entre as diferentes disciplinas curriculares; procurando agrupá-las num todo mais amplo e expressar tal currículo de acordo com a realidade de cada curso; atrelado ao social; de forma interdisciplinar, integrado, buscando superar a rigidez burocrática, a estrutura arcaica e fragmentária de Universidade. Assim como Veiga (2000, p. 184), entendemos que:

Pensar em inovações pedagógicas no ensino superior necessariamente nos conduz à questão do Projeto Político-Pedagógico como aquele que enfatiza a organização curricular, confere-lhe organicidade e permite que suas ações adquiram relevância. O Projeto Político-Pedagógico de um curso (qualquer que seja) terá que fazer opções, definir intencionalidades e perfis profissionais, decidir sobre os focos decisórios do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros. A idéia de Projeto Político-Pedagógico emerge quando se acredita nas possibilidades de solução de um ou mais problemas detectados ao longo do processo educativo.

Por certo, implementar e concretizar um Projeto Pedagógico na direção aqui apontada não se resume em tarefa simples nem imediata, ao contrário, exige, além da compreensão acerca destas várias mudanças, a disposição para o rompimento com práticas já sedimentadas em nossas ações.

Em que medida, no interior de nossas Universidades, o processo de construção dos Projetos Pedagógicos tem se dado na perspectiva até aqui delineada? Como tem se desenvolvido essa construção? E a participação de alunos e professores? Que concepções de Projeto Pedagógico têm norteado esse processo?

### 3.3 Buscando respostas: a experiência do Curso de Engenharia Elétrica

Na busca de respostas a questões como estas, debruçamo-nos sobre a experiência do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia. A opção por este curso decorreu, como já esclarecemos no início, principalmente pelo fato de que, segundo levantamento realizado nesta Instituição, este seria o curso em que o processo de discussão do Projeto Pedagógico do mesmo, sob a luz das novas Diretrizes Curriculares, estaria mais adiantado. Foram entrevistados quatro professores e dois alunos. Na seleção dos sujeitos a serem entrevistados, tomou-se como referência o tipo e grau de envolvimento dos mesmos nesse processo.

Entre os professores, foram entrevistados Gabriel, que tem larga experiência na administração superior da Universidade e da própria Faculdade de Engenharia Elétrica; Leonardo, que é professor no curso e desempenha a função de Coordenador desde maio de 2003; Henrique, que também é professor no curso e desempenhou a função de coordenador durante mais de quatro anos e Marcos, que é membro do Colegiado e coordenador de todo o processo de construção do novo Projeto Pedagógico.

Quanto aos alunos, foram entrevistados Fabiano e Fernando. O primeiro participa do Colegiado do Curso há um ano e, o outro, não faz parte de nenhum órgão colegiado ou entidade estudantil, mas está cursando o sexto período do curso.

Vejamos, pois, o que tem a nos informar alunos e professores entrevistados.

### 3.4 O curso de Engenharia Elétrica e seu Projeto Pedagógico

O curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia vem trabalhando na discussão e construção de seu Projeto Pedagógico, desde 1999, buscando implementar mudanças mais profundas, com vistas à melhoria para todo o curso. Como lembra o professor Marcos:

Nós começamos a nos envolver com esse Projeto Pedagógico há uns quatro anos atrás, quando veio a comissão de especialista do MEC aqui, e nosso curso tirou (A) em tudo, menos em Projeto Pedagógico, a gente nem sabia o que era. Perguntaram se a gente tinha Projeto Pedagógico, e nós respondemos que não tínhamos, e nem sabíamos o que era isso, e eles disseram que precisávamos ter, da próxima vez que eles viessem aqui. Aí começamos a nos envolver, estudar esse assunto e, de uns três anos pra cá, nós estamos desenvolvendo o Projeto Político Didático Pedagógico aqui, da Engenharia Elétrica.

Até então, a maior parte das mudanças mais recentes restringiram-se à alterações na grade curricular, mas atualmente o processo em andamento vem abrangendo muitos outros aspectos, para além de uma mera alteração nas disciplinas, requisitos e pré-requisitos. O professor Leonardo explica que:

A última reforma curricular, nós a fizemos em 1994. Nós tínhamos uma limitação que era o Básico. Não tinha muito para mexer, eram quatro períodos totalmente dependentes de disciplinas do Básico. Então, nós ficávamos muito amarrados, não tendo muito o que mexer. Houve uma reestruturação geral tanto nas disciplinas do Básico, quanto nas disciplinas nossas, profissionalizantes. Só as disciplinas profissionalizantes tiveram mudanças de alguns pré-requisitos, ementas, alguma direção de informação de disciplinas optativas "mexidas", mas não tão profundas como está sendo feita nesta última reforma. Não houve, assim, uma mudança estrutural não, mas houve uma mudança. Naquela época, a reforma curricular que a gente fazia era aquela que "mexia" na grade curricular e nas ementas das disciplinas.

O professor Gabriel também faz uma avaliação similar:

No passado, as reformas curriculares eram muito mais uma reforma de grade curricular. As pessoas que estavam à frente, normalmente dois ou três professores, eles definiam uma linha a partir de informações que eles detinham, ou de alguma consulta a outras instituições, ou em função de algumas determinações por parte do Ministério da Educação; e aquilo ali dava oportunidade para que fosse recomposta a grade curricular, mas a reforma se situava, basicamente, em termos de reforma de grade curricular.

### 3.4.1 MUDANÇA INSTITUCIONAL E CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

É interessante notar nos depoimentos acima, em especial no do professor Leonardo, como a estrutura administrativa da Universidade criava amarras para que mudanças mais profundas pudessem acontecer nos curso de

Engenharia. O Ciclo Básico existente, ao que tudo indica, apresentava barreiras bastante difíceis e complexas para um processo de reformulação curricular. O professor Marcos, em outro momento, ressalta como a mudança estatutária, ocorrida ao final do ano de 1999 e início de 2000<sup>2</sup>, foi elemento importante no processo de ruptura com a organização curricular existente.

O grande problema das Engenharias sempre foi o Ciclo Básico. Quando começou Engenharia aqui, pra você ter uma idéia, existia uma entrada, uma admissão única no vestibular pra todas as Engenharias, e, somente no terceiro ano de estudo, é que a gente ia escolher qual Engenharia ia cursar. Os dois primeiros anos eram comuns para todos os pré-requisitos. Isso era chamado de Ciclo Básico. Esse Ciclo Básico fazia com que o currículo, todas as disciplinas de matemática, física e química, disciplinas mais básicas, ficavam concentradas nos primeiros períodos e isso trazia uma série de dificuldades. Existia também um Colegiado do Ciclo Básico. Então, o Colegiado do Curso de Engenharia Elétrica só atuava no curso do terceiro ano pra frente. Apesar do estudante ser de Engenharia Elétrica, desde o primeiro ano, a gente só podia estabelecer alguma diretriz do terceiro ano para frente, porque, durante os dois primeiros anos, o aluno estava sob a coordenação de um outro Colegiado, o Colegiado do Ciclo Básico, que tinha outra filosofia completamente diferente. Desde de 1982, mais ou menos, nós tentávamos influenciar esse Ciclo Básico, de tal maneira que a gente pudesse fazer realmente alguma coisa melhor pra distribuir as disciplinas. Esse processo veio até que houve uma mudança de Estatuto, e nessa mudança, nós conseguimos introduzir modificações de tal maneira que acabou com o Colegiado do Ciclo Básico. (...) A partir daí nós começamos a ter autonomia de chegar no primeiro ano, como estamos fazendo agora, e dizer assim: "não queremos essa disciplina..., não queremos essa..., a disciplina de matemática, nós queremos vê-la com esse enfoque..., etc". Porque antes para mudar o enfoque de Cálculo 1, por exemplo, tinha que reunir os quatro coordenadores das Engenharias e os quatro concordarem para se mudar um horário.

Como é possível depreender, um modelo de organização institucional rígido, fechado, hierarquizado e fragmentado se mostrava compatível com um modelo de organização curricular igualmente rígido, fechado, hierarquizado e fragmentado. A flexibilização apontada nas reformas educacionais dos anos de 1990 coloca novas demandas e deixa suas marcas, também, nos novos contornos

<sup>2</sup> A Universidade Federal de Uberlândia teve aprovado o seu novo Estatuto e Regimento Geral, no final do ano de 1999. Até então esta Instituição estava organizada em três Centros (Ciências Exatas e Tecnologia - CETEC); Ciências Humanas e Artes - CEHAR e Ciências Biológicas e Medicina - CEBIM) e a cada um destes Centros vinculavam-se os Departamentos e Coordenações de curso das respectivas áreas. Os cursos de Engenharia da UFU (Elétrica, Civil, Química e Mecânica) e a Coordenação do Ciclo Básico, este último constituído de disciplinas sob a responsabilidade dos Departamentos de Matemática, Física e Química, estavam inseridas na estrutura do CETEC. Com a mudança de Estatuto e Regimento, a partir do ano de 2000, os Centros e Departamentos foram extintos e foram criadas as denominadas Unidades Acadêmicas. Cada curso de Engenharia ficou vinculado à respectiva Faculdade, o mesmo ocorrendo com as disciplinas do antigo Ciclo Básico, o qual foi formalmente extinto na estrutura organizacional da UFU.

que vão assumindo as universidades brasileiras, dentre elas a UFU, e o trabalho acadêmico que aí se desenvolve, tanto no campo do ensino, como da pesquisa e da extensão; trabalho esse assentado cada vez mais em princípios como o da autonomia e do respeito à pluralidade, no interior das Instituições. É a presença do princípio da *diferenciação institucional* se alastrando no interior das Universidades.

No entanto, apesar dessas mudanças, o peso das exigências externas oriundas da legislação maior ou de representantes que cuidam de fazer cumprir o que estabelece esta legislação, parece ainda ser um elemento propulsor de muitas mudanças internas nas Instituições, pelo menos no caso do curso de Engenharia Elétrica em análise. No primeiro depoimento do professor Marcos, ficou evidente que foi a recomendação da "comissão de especialistas" em visita ao curso que se constituiu no primeiro fator que levou este curso a pensar seu Projeto Pedagógico. Até então, eles nem "*sabiam o que era*". Mas o professor Gabriel lembra que também a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi outro ingrediente importante no desencadear do processo em andamento:

Inclusive na Lei de Diretrizes, ela estabelece como condição, que os cursos tenham um Projeto Político-Pedagógico, exatamente para que as pessoas externas ao curso, chegando, tomando conhecimento daquilo, tenham a percepção, e não precisem viver ali pra conhecer a realidade da instituição, mas através de um documento. E esse documento a gente está elaborando dentro desta nova realidade nossa.

### 3.4.2 DIMENSÕES DO PROJETO PEDAGÓGICO E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Esse depoimento do professor Gabriel chama atenção para uma dimensão importante do Projeto Pedagógico, a de ele constituir no *retrato do curso*. Ou seja, por meio do PP, o curso se mostra em seus objetivos, finalidades, estrutura e se situa no contexto institucional em que se insere. Como explica, em outro momento, o próprio professor Gabriel:

Mas agora com essa nova reforma, nós estamos formalizando isso [o Projeto Pedagógico], e isso é diferente, porque você passa a refletir aqueles valores que você tem como tradição, como cultura da universidade, e passa a avaliar se aquilo é o melhor, e aí vem a necessidade de reuniões, de discutir, de trocar experiências com outras instituições, para que se tenha a oportunidade de rever alguma cultura, algum hábito, alguns procedimentos, e implementar isso em termos formais. O Projeto Pedagógico é um projeto que, na minha opinião, vai definir de onde que você saiu e aonde que você quer chegar em termos finais, utilizando todos os recursos financeiros, recursos humanos, recursos materiais; e onde você estabelece um objetivo final, e vai alcançá-lo utilizando uma estratégia, a partir desses recursos disponíveis, ou buscando recursos para atingir aqueles resultados.

E ele complementa sua análise, detalhando um pouco mais sobre a constituição deste Projeto:

Acho que o Projeto Pedagógico tem que começar com uma definição do que é que se pretende, qual profissional, qual a camada que se pretende atender com aquele profissional, quais os recursos que se tem para atingir esses objetivos, qual é a motivação que existe no interior da organização para que se desenvolva isso. E, então, acho que o levantamento de todos esses elementos é indispensável para que, a partir daí, você possa construir um Projeto Político-Pedagógico que vá dar respostas àquilo que se faz até de forma intuitiva, e que você passa a fazer de uma maneira organizada, refletida, planejada: “porque vou desenvolver esse procedimento e não aquele, porque vou cobrar isso e não aquilo?”, e assim sucessivamente.

O professor Henrique também compreende o Projeto Pedagógico nesta mesma perspectiva:

Bom, meu entendimento sobre Projeto Pedagógico, é que ele é um projeto em que se determina os caminhos que o curso vai perseguir. Então, dentro do Projeto Pedagógico estão os objetivos do curso, o perfil do profissional a ser formado, as atividades que serão necessárias para se atingir esse profissional, a estrutura curricular que faz parte também desse Projeto Pedagógico. Todas as atividades estariam inseridas nele para se atingir aqueles objetivos do curso. Na verdade, o Projeto Pedagógico, ele é dinâmico, ele periodicamente deve sofrer alterações.

É interessante notar aqui uma outra dimensão que deve assumir o Projeto Pedagógico de um curso: a de que “*ele é dinâmico, ele periodicamente deve sofrer alterações*”. Esta é uma dimensão ressaltada pelos diferentes teóricos que discutem o significado do Projeto Pedagógico, na prática escolar, como demonstramos anteriormente, e esta dimensão é corroborada pelo professor



Marcos, que chama atenção para o processo de construção coletiva que deve marcar a elaboração do PP de um curso.

O nosso projeto não vem sendo reformulado, ele vem sendo construído, e o próprio projeto é um planejamento, é algo que se quer alcançar, e dentro de um projeto tem determinadas metas, objetivos, princípios, diretrizes que se pretende alcançar. Entendo muito o Projeto Pedagógico como um planejamento, e como todo planejamento é muito dinâmico, tem que ter entrada e realimentação. Então você vai falar assim pra mim: "em que dia o projeto pedagógico vai ficar pronto". Eu lhe digo: "nunca, nunca vai ficar pronto, é um constante construir coletivamente: não é um documento feito às pressas, de um dia para outro". Nós vamos ter que chegar agora no fim do ano, e escrever alguma coisa e mandar para o Conselho de Graduação, mostrando que, nesse instante, a fotografia do curso que nós estamos querendo é assim, conforme essas diretrizes, essas políticas, esses objetivos, esses princípios, essas metas; nós queremos que o curso seja dessa maneira. Mas, daqui um ano ou dois anos, o que a gente pensou que poderia ser bom, não foi bom, então muda-se, e assim vai.

O professor Leonardo destaca, ainda, a necessidade de, na atualidade, o Projeto Pedagógico do curso possibilitar uma formação mais ampla, mais abrangente, à medida que ele define, também, o perfil do profissional que se deseja formar. Assim explica ele:

[O curso] possui um Projeto Pedagógico estruturado dentro daquilo que foi feito até aquela época, e agora, com a nova reestruturação, estamos mudando totalmente. E acredito que dentro da nossa universidade, o único curso que está com esse Projeto Político-Pedagógico mais adiantado, dentro dessas diretrizes da LBD, é o nosso. Neste projeto, você vai traçar o perfil do profissional que quer dentro de um grupo de disciplinas; e além disso, vai possibilitar ao aluno ver outras coisas além do que está vendo na universidade; vai deixar o aluno criar o seu curso dentro de ciências de ambiente, de conceito político dentro da sua atualidade, vendo a sociedade como um todo e não somente o curso de Engenharia fechado, estruturado, cumprindo aquelas disciplinas e pronto. Assim, depois de cinco anos, aqui dentro, o aluno vai ter uma formação muito mais ampla, dentro do contexto social.

É interessante notar como neste último depoimento do professor Leonardo, assim como no depoimento anterior do professor Henrique, a previsão quanto à definição do *perfil do profissional* se coloca como um elemento importante a ser assegurado na elaboração do Projeto Pedagógico do curso. Ao lado desse elemento, outros se explicitam também, como por exemplo: a necessária definição de metas, objetivos e princípios do curso e a previsão de atividades e componentes curriculares que possibilitem a realização destas metas

e objetivos. Na verdade, esses elementos não vão além daqueles previstos no Edital 4/97, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Aliás, foi possível perceber que entre os docentes entrevistados parece haver uma relativa clareza em o que consiste e o que prevê estas diretrizes. Eis como o professor Henrique apreende estas diretrizes:

... tem orientações básicas lá [nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia], onde elas determinam, mesmo que elas tenham flexibilizado, mas ainda se preocupam em garantir a formação de um profissional tecnicamente forte. Existe, então, um percentual mínimo da sua estrutura curricular que deve ser dedicada a essas atividades... Porque, nessas orientações já se mostra uma idéia de qual é o perfil do profissional. Não é exatamente o perfil, mas um conjunto de habilidades que seriam importantes que tivessem os engenheiros. Ali mostra, então, como cada curso vai identificar, quais são as atividades e procedimentos que vai utilizar e que vai colocar dentro do Projeto Pedagógico para que o profissional consiga obter aquelas habilidades. Tais orientações já indicam o conjunto de habilidades que deveria ter um bom profissional, e, a partir daí tem-se liberdade de trabalhar esse conjunto de habilidades. E imagino que cada curso vai trabalhar, e tem que trabalhar isso, de forma diferente, autônoma.

O professor Gabriel esclarece que, na verdade, estas Diretrizes têm norteado boa parte das discussões e encaminhamentos adotados no processo de mudança do curso de Engenharia da UFU.

É claro que conheço as diretrizes, e quando se parte de uma proposta dessa, como nós estamos fazendo, o que vai nortear as discussões, os desenvolvimentos das ações são as Diretrizes Curriculares. Estive num evento na Politécnica da USP, na semana passada, e a USP, até pela sua história, pela sua tradição, foge um pouco disso: a USP é meio assim: "ahhh o pessoal não vai dar conceito pra USP não, o problema é dos outros e não da USP". Então eles têm mais ou menos esse tipo de visão. A gente percebe, tem alguns que costumam falar que o pessoal da USP é meio os Argentinos dentro do sistema brasileiro, em termos de posicionamento. Aham que estão acima de determinadas coisas. Mas, no nosso caso, não, o pessoal, vamos dizer assim, as discussões, são norteadas pelo que se estabelece nas leis de Diretrizes.

O professor Leonardo também ressalta a articulação existente entre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Engenharia e o processo de mudança vivido pelo curso da UFU.

Atualmente, como está o andamento do curso, nós já tínhamos uma tendência de fazer uma reestruturação, porque queremos criar aqui mais duas ênfases. É isso que já estamos fazendo. E essa reforma, mudança de Diretriz Curricular, veio bem ao encontro do que nós já tínhamos como objetivo de fazer, só que, agora, com a LDB, fizemos a reestruturação dentro do modelo que estamos trabalhando para levar os conceitos nesse novo enfoque da LBD.

Observa-se, nestes depoimentos, que parece haver uma relação de certa subordinação unilateral do curso ao que estabelece a legislação da área. No entanto, é preciso considerar, também, a avaliação feita pelo professor Marcos que entende que estas Diretrizes carregam consigo, em boa medida, importantes contribuições da comunidade acadêmica da área. Eis como ele lembra o processo de construção destas diretrizes:

A lei das Diretrizes, nós discutimos antes. Quando ela foi publicada, já estávamos atuando nesse sentido. Essa lei foi fruto de uma discussão que foi feita por todas as escolas de Engenharia; houve uma participação. Então, quando ela saiu em 2002, a gente já estava atuando assim desde de 2000. Dois anos antes, já estávamos obedecendo aquela lei, assim ela não provocou muita complicação pra nós, não. Participamos das discussões dessas Diretrizes, todas as engenharias participaram. Participamos do COBENGE (Congresso Brasileiro das Engenharias), da ABENGE (Associação Brasileira das Engenharias), e antes de se publicar essas diretrizes, isso foi muito discutido em todos esses congressos. Era a gente participando, dando idéias e pegando alimentação que tínhamos aqui e até chegar naquilo lá. E do lado de lá também é um produto nosso, então, nós estamos seguindo aquelas diretrizes é porque realmente acreditamos nelas e não é porque a lei mandou falar que aquilo lá que é legal.

Os alunos não demonstraram ter muito domínio sobre o que consiste um Projeto Pedagógico nem do que trata as novas Diretrizes curriculares. Vejamos os depoimentos que se seguem.

Fernando faz as seguintes observações sobre o Projeto Pedagógico:

Olha, o curso não possui [Projeto Pedagógico], pelo que eu percebi. Sei que tinha uma proposta de criar um Projeto Pedagógico para o curso inteiro, e é nessa discussão que está entrando essas mudanças, da extensão do curso, etc. Sei que o curso tem esta proposta, mas ela não avançou muito ainda, não. E, o que entendo dele, é meio difícil de responder, porque não peguei a dimensão dele totalmente, mas a idéia principal do pessoal, que eu percebi, era tentar fazer o curso melhorar, porque o pessoal que tem em mente criar um Projeto Pedagógico, passa a idéia de que é preciso mudar as relações, a relação professor/aluno, mudar também em relação as notas, e é isso.

Fabiano, por sua vez, avalia que conhece menos ainda do assunto em questão:

Eu não entendo muita coisa, não. Entendo que o Projeto Pedagógico seria como um guia que o curso deveria seguir, um conjunto de regras para o curso andar, estabelecendo obrigações, deveres para os professores, alunos e para a estrutura de um modo geral. Mais ou menos isso é o que eu acho.

Esse desconhecimento é verificado também em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Fernando, por um lado, nem sabia do que tratava este assunto, quando questionado. Fabiano, por sua vez, assumiu sua situação frente esse assunto, mesmo sendo representante discente no Colegiado de Curso:

Não, não conheço essas Diretrizes, mesmo porque com todo mundo que a gente conversa, não se fala exatamente o que vai ser mudado, quando vai ser mudado, e isso nem foi pauta de reunião ainda; então não tenho menor conhecimento. Sei que tinham matérias que deveriam ser retiradas, matérias que deveriam ser inclusas, que todo mundo sabe, mas ninguém faz nada pra isso acontecer.

Mesmo assim, Fabiano reconhece a importância de se buscar a sistematização de um Projeto Pedagógico do curso: "Eu acho que [o Projeto Pedagógico] tem que ter no papel sim, porque senão fica muito subjetivo".

Esta preocupação quanto à sistematização é afirmada, também, pelos docentes entrevistados. Gabriel vê nesse trabalho, um importante canal de interlocução acadêmica com outros segmentos e instituições:

Antes de falar sobre esta importância [da sistematização do Projeto Pedagógico] vamos falar sobre a presença marcante da comunicação no mundo de hoje. Ela se faz muito mais presente do que há cinco anos atrás. Hoje, você pode, de maneira rápida, dizer quem é, de onde veio... Via internet, por exemplo, posso ter informações, todas as que eu quiser, sobre a UFMG. Eu posso ainda ter informações sobre outras instituições, sobre a comunidade, sobre a sociedade em geral, e, em particular, posso saber sobre a instituição de ensino a que faço parte. Pelo que eu disse, vejo a importância da sistematização desse [Projeto Pedagógico] e da sua organização para que eu, como o aluno, perceba o meu papel dentro de uma instituição pública. Se não fosse uma instituição pública, seria necessário eu "vender o meu peixe", e para "vender esse peixe", eu teria de fazê-lo.

### 3.4.3 PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO

Henrique também ressalta a importância da sistematização do Projeto Pedagógico, porém chamando atenção no sentido de que esta sistematização ocorra com “a maior participação possível da comunidade acadêmica”. Para ele, esta participação será elemento fundamental para que se consiga realizar, no cotidiano do trabalho acadêmico do curso, o *projeto* delineado.

Obviamente que é importante que ele seja também colocado no papel, ou seja, documentado. Mas acima de tudo, que a elaboração desse Projeto seja feita com a maior participação possível de toda comunidade acadêmica; dos professores, dos alunos, porque se ele é construído em conjunto, tem como ser implementado, e se apenas um grupo de pessoas o elabora, coloca-lo em prática, posteriormente, é muito mais difícil; pois as pessoas não vão entender exatamente aquele projeto, elas não o conhecem, não sabem onde se quer chegar com ele, e qual é a participação de cada uma delas, nele. Se é construído em conjunto, conhece-se exatamente os objetivos, o que se deseja com cada uma daquelas atividades. É muito mais fácil você implementar e viabilizar esse projeto. Então, acho que o curso precisa ter um Projeto Pedagógico construído coletivamente.

Essa questão da participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica na construção e implementação do Projeto Pedagógico do curso, foi um dos aspectos questionados ao longo das entrevistas.

Como vimos, anteriormente, o Projeto Pedagógico enquanto construção coletiva, isto é, envolvendo todos os sujeitos que realizam o processo educativo em determinada instituição, é um princípio reafirmado por diferentes teóricos (BUSSMANN, 1995; GADOTTI, 1996; MARTINS, 1998; RESENDE, 1998; VASCONCELLOS, 1991; VEIGA, 1995, 2000) destacados neste estudo, assim como nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais e nas recomendações do ForGrad.

Este é o caminho buscado pelo curso de Engenharia Elétrica da UFU. Em diferentes momentos, os docentes destacam os esforços empreendidos, no sentido de se alcançar uma participação crescente da comunidade acadêmica do curso, no processo de elaboração do PP. O professor Leonardo relata:

Bom, as discussões têm sido feitas com assembléias da Faculdade. Reúne-se, o pessoal discute, acentua: "... é vamos criar quantas ênfases...?". Ai direcionamos e, em cima disso, distribuiu-se a idéia. Vemos também os grupos de pesquisas que estão envolvidos para poder participar, dando contribuições e realimentando o processo. A participação tem sido mais efetiva por parte dos professores, os alunos têm tido conhecimento, mas, a participação deles não tem sido muito efetiva, em função não sei de que, mas os conhecimentos têm sido divulgados nas assembléias, nas discussões e têm sido levados ao Conselho para se discutir.

O professor Marcos, por sua vez, lembra:

Desde o início, nós estamos discutindo sempre. A participação do estudante é pequena, não porque esteja fechada aos estudantes, muito pelo contrário, a gente tenta incentivá-los desde o primeiro período, inclusive introduzimos no primeiro período, no curso de Introdução à Engenharia Elétrica, mais duas aulas especificamente para motivar os estudantes para carreira da Engenharia, para problemas do curso, então a gente alerta já no primeiro período em relação a isso, a participação deles. Para citar um exemplo, a gente faz reuniões com todos professores e estudantes; estudantes que têm interesse são poucos, muito poucos. Você faz uma palestra, já fiz diversas palestras sobre Projeto Político-Pedagógico e, nesse momento, aparecem dez, quinze estudantes e eles são, aproximadamente, seiscentos. Deveria aparecer pelo menos cem, mas não aparece, eles não têm a sensibilidade e a profundidade no assunto. Acho que é agora que eles irão se interessar mais, porque a discussão passou da discussão do perfil do Engenheiro, das diretrizes, etc... que é uma discussão mais filosófica, para uma discussão do currículo. Agora, o currículo é que vai ser o resumo de toda esta discussão; e então eles estão se interessando porque querem saber se esta disciplina continua, não continua. Mas você vê que não é uma preocupação sobre o Projeto em si, a preocupação é "*se eu vou ter que fazer a disciplina ou não, vou ter que fazer mais carga horária ou não*", mas ainda a participação é muito pequena.

Gabriel, ao fazer suas considerações, também evidencia clareza quanto às limitações e esforços empreendidos na busca de uma participação crescente, mas sabe o quanto isso é difícil:

Nós estamos discutindo esse novo projeto, e é claro que toda proposta começa com um grupo pequeno, e também não foi diferente aqui. Nós começamos com um grupo pequeno, que estabeleceu determinadas metas, e, a partir daí, houve um envolvimento. Nós tivemos, como disse, uma parte que foi relativa a uma pesquisa que nós fizemos, depois houve, a apresentação desses resultados, para um grupo de alunos. É claro, que, para os grupos de alunos, o envolvimento do aluno é mais difícil. Normalmente envolve-se as lideranças, e nós tivemos uma apresentação desses resultados para estas lideranças e para o corpo docente, e a partir daí passamos a definir o perfil do profissional, a ênfase, aquilo que vai ter que ser desenvolvido pra atingir aquele ponto que se estabeleceu no início. Então a discussão é mais ou menos dessa forma e o envolvimento do corpo docente veio aos poucos. Começou de uma maneira que se estabeleceu no início. Então a proposta. Depois tivemos uma participação mais efetiva, inclusive com palestras. E a participação dos técnicos administrativos também foi menor; ela foi uma



começou-se a falar sobre a idéia de existir uma Faculdade com maior autonomia; isso já faz quatro anos. Os responsáveis por esta reforma tentaram fazer reuniões de forma mais abrangente, mas quem participava delas era, na maioria, professores; muito pouco aluno tinha interesse em acompanhar isso.

Mas o próprio Fernando, que não deixa de reconhecer a ausência do corpo discente, questiona a postura de alguns docentes, frente a esse processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico do curso:

Mas há professor que não participou desse processo de discussão pedagógica por muito tempo. Há professor que resiste à mudança, porque implica numa mudança de hábito dele, da relação dele com o aluno e isso, a maioria deles não querem, porque ele está envolvido com projeto de pesquisa dele, está envolvido com as coisas pessoais dele, talvez não quer porque já tem outro emprego fora, não dá aula só aqui, ele tem fazenda; o professor não tem esse interesse em mudar de hábito, de comportamento. Ele vem aqui, dá aula dele, o esquema já está montado, ele já tem sei lá há quantos anos [de experiência], mais de quinze anos ou vinte, então, vem, dá esta aula e vai embora e acabou. A gente o procura para tirar dúvidas e, não o encontra, não tem tempo para isso. Então esse tipo de professor não quer qualquer mudança, porque uma mudança pedagógica vai implicar uma maior presença dele dentro da universidade, maior dedicação dele junto ao aluno e esse tempo ele não está disposto a liberar.

Fabiano também sente que em determinados momentos, na hora de se tomar as decisões, o pessoal faz "corpo mole":

O difícil, mesmo, é a hora em que o pessoal tem que aprovar o que foi discutido. Todo mundo faz "corpo mole": "Ah, não sei se isso vai ser viável, é preciso rever a questão...". Nem todos participam ativamente dessas reuniões. Na verdade, há alguns que "mergulham de cabeça" nessas questões, mas outros, não. E nunca foi debatida nas reuniões de Colegiado alguma alternativa de mudança real, concreta para ser feita dentro da universidade.

### 3.4.4 PROJETO PEDAGÓGICO E POSTURA DOCENTE: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM QUESTÃO

A questão da dificuldade de envolvimento do corpo de professores e de disposição para mudança na postura docente já havia sido ressaltada, rapidamente, pelo professor Gabriel, em seu último depoimento. Mas essa questão fica mais evidente, ainda, no depoimento que se segue:



Esse é um ponto importante dentro do projeto, e é o primeiro desafio, o primeiro ponto colocado exatamente dentro disso daí, o processo de avaliação, processo de ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno, a relação aluno/técnico-administrativo, relação professor/técnico-administrativo, a aula expositiva, seminário, grupo de trabalho. Todo esse processo é fundamental nessa discussão. É claro que quando você passa a ter as coisas sistematizadas, esses aspectos têm que ser colocados de forma clara e têm que ser debatidos, e essa etapa é muito importante; tivemos a oportunidade de passar por ela. É claro que, às vezes você tem a oportunidade de discutir num congresso, numa apresentação de trabalho determinados aspectos, e você gostaria de discutir isso no interior da sua Faculdade. No nosso caso aqui, você até coloca em discussão, mas existe uma resistência, as coisas não acontecem da forma como a gente gostaria, e aqueles professores, aqueles docentes, que às vezes têm determinadas resistências à determinadas metodologias, são mais resistentes em participar dessas discussões, e aí você não tem como obriga-los. Então existe a necessidade de você colocar o assunto em discussão, e acontece às vezes de você fazer isso, e quem participa dessa discussão para levantar os questionamentos, a necessidade de mudanças de hábitos, não necessariamente são aqueles que a comunidade, principalmente do corpo discente, acha que deveria estar participando. Isso aconteceu conosco e acontece, e toda experiência que a gente tem com outras instituições, não é diferente; aquele professor que o pessoal acha que deveria estar lá discutindo aquele assunto, você não consegue levá-lo, mas, faz parte do jogo também.

Fernando, como discente, por sua vez, apresenta uma avaliação bastante negativa no que se refere à relação professor- aluno no curso:

Eu tenho certeza de uma coisa, o relacionamento professor/aluno da Faculdade é muito ruim. Não é um relacionamento de Faculdade, continua como se fosse um relacionamento que acontece em uma escola de segundo grau. O professor dá a aula dele, vai embora para casa, se você quiser tirar alguma dúvida, você o encontra em algum lugar por aí, no corredor, e, se for possível ele vai tirar suas dúvidas. (...) A concepção é aquela de o professor dar a sua aula e você, aluno, assiste, faz os exercícios, provas e, se for o caso, é aprovado. E, não seria dessa forma a melhor concepção de relacionamento professor/aluno em uma Faculdade. Hoje aquele ideal de professor não existe mais, não.

Mesmo reconhecendo que problemas como o ressaltado por Fernando ainda ocorrem no curso, é possível encontrar, também, avaliações evidenciando mudanças que estão acontecendo. É o que nos relata, por exemplo, o professor Henrique:

Vemos que os professores de Engenharia usavam muito o "terror" como método. Eu tive um professor que, no primeiro dia falou: "aqui para passar comigo ou é gênio ou pode vender a cama; vocês não vão dormir, não, tem que estudar vinte e quatro horas por dia, se não, não passa. E era esse terror. E mesmo fora da Engenharia, o pessoal falava: "na Engenharia o índice de reprovação é alto, os professores dão bomba mesmo". E hoje a grande parte dos professores, até uns

sessenta por cento, ainda pensam assim: "o aluno para aprender eu tenho que ser rígido com ele, dar prova difícil, reprovar e tal". Ele não quer saber se o estudante está aprendendo ou não, quer, de uma maneira ou de outra, que o estudante se viresse e assimile o máximo possível o que ele quer, o que acha que deve. É bem assim, essa filosofia. Então, desde o primeiro instante, a gente vê que o estudante de Engenharia perde muito a auto-estima. Então você pega lá o estudante do primeiro ano, assim do primeiro semestre; ele chega: "sou o dono do mundo". Ele está no auge da sua vida, é um vitorioso, passou no vestibular, numa universidade federal, os amigos deles estão admirando-o, a família está fazendo festa, mas três meses depois você encontrava com esse estudante e achava que ele não era a mesma pessoa, por uma série de coisas: primeiro o terror dos professores, depois dos próprios colegas do segundo período, que têm as famosas lendas da Engenharia, e ele perde muito a sua auto-estima. E, assim, nós estamos pensando em oferecer cursos para recuperar esta auto-estima, para ter um conceito melhor de si. Pretendemos ministrar curso de redação, curso de sociologia, de psicologia; então seria um contato com outras áreas, e esses seriam os Tópicos Especiais.

Também, o professor Marcos mostra como o enfrentamento dos problemas da relação professor-aluno tem se constituído uma preocupação cada vez mais presente no curso de Engenharia:

Estamos tomando uma série de medidas e que já estão dentro desse Projeto Didático-Pedagógico. Nós descobrimos e basicamente estamos trabalhando com base no vínculo do Lacan, que é o seguinte: quanto mais vínculo existe entre os estudantes, entre eles e os professores, entre eles e a instituição, menor é o índice de reprovação, menor é o índice de evasão, o estudante aprende mais. Então estamos tomando uma série de providências nesse sentido. Começamos a aumentar, por exemplo, o número de viagens. Estamos agora, desde o primeiro período, já com algumas viagens, e não interessa que eles não entendam, cheguem lá na Feira do Congresso e não entendam nada daquilo ali, o importante é que eles saiam daqui, dentro de um ônibus, e se conheçam, conheçam o professor, se enturmem. Nós criamos aqui na UFU áreas onde estão aquelas mesas, e nós temos aqui estas áreas de convivências, onde eles podem vir estudar, se conhecerem. Há também uma série de atividades até de lazer, onde se encontram professores e alunos, uma série de disciplinas que serão trabalhadas de tal forma para aumentar esse vínculo. Este é um dos pilares que estamos dando ênfase nesse Projeto Didático-Pedagógico. Vamos realçar atividades que promovam o relacionamento entre o professor e o estudante fora da sala de aula. Esse contato possibilita a quebra de uma relação meramente profissional. Temos, por exemplo, dificuldade de relacionamento com o pessoal da Matemática e da Física porque ficamos mais distantes dele. Já com o pessoal da Engenharia, a gente, há três anos, realiza reuniões, onde surgem as discussões sobre esse assunto. Com essas reuniões há uma sensibilidade maior quanto a isso e o relacionamento entre nós acontece sem dificuldade.

Novamente, o depoimento do professor Henrique nos ajuda a compreender como a discussão do Projeto Pedagógico do curso tem contribuído no sentido de que mudanças importantes comecem a acontecer:

Depois que a gente vem elaborando esse projeto, estamos tendo grandes e várias discussões em relação a esses temas, [postura do professor, relação professor/aluno]. Mas reuniões periódicas para discussão desses temas, isoladamente, não tem havido. A não ser alguns casos específicos que já se identificava problemas, aí sim, tem que ser reunir, pois, se identificou o problema, tem que tentar resolvê-lo. Mas só a partir do momento em que nós começamos a estudar para a elaboração do Projeto Pedagógico é que essas questões foram colocadas. Assim nós passamos a discutir mais, mas anteriormente isso não acontecia.

### 3.4.5 PROJETO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO DO CURSO

Também a questão da avaliação do curso tem sido enfrentada, como novamente nos informa o professor Henrique:

Nós montamos também, no período em que fui coordenador, e durante este debate do Projeto, um processo de avaliação que a gente chamou de avaliação de disciplina, onde, atualmente, deve estar implantado mais ou menos um programa. Ao término do semestre, os alunos preenchem um questionário relativo a cada uma das disciplinas que eles cursaram. Neste questionário de avaliação de disciplinas existem os aspectos relacionados ao aluno; ele então vai fazer uma auto-crítica. Então o aluno vai responder algumas questões relativas ao professor de cada uma das disciplinas, relativas ao conteúdo das disciplinas, se ele está adequado, se não está adequado, os procedimentos do professor com relação àquela disciplina, em relação à estrutura física de laboratórios, de salas de aula. O aluno também tem a oportunidade de se manifestar em relação a cada um desses aspectos para cada disciplina. O que se busca com isso, também, é conhecer melhor o curso, o que está acontecendo com ele, para que o professor, e o Colegiado, principalmente, tenham informações e instrumentos de ajustes deste curso.

O professor Marcos também nos relata as mudanças que têm ocorrido no processo avaliativo do curso:

Já começamos a implementar alguma coisa também em relação à avaliação: avaliação dos estudantes, dos professores e do curso. Hoje a avaliação do curso é basicamente a oficial, é o Provão, tem o ranking da playboy, o guia do estudante, basicamente nós temos só avaliação externa. A avaliação dos professores era inexistente, mas de dois anos para cá nosso estudante para se matricular tem que avaliar o professor dele, se auto-avaliar, avaliar as disciplinas e outros aspectos. Há a avaliação do professor que está sendo feita somente pelos estudantes, mas ela teria que ser feita também pelo próprio professor, pelos outros professores e pela comunidade em geral. Estamos pensando como nós vamos fazer isso.

Na verdade, o que é possível deprender dos relatos apresentados é que a construção do Projeto Pedagógico, que certamente culminará numa

reforma curricular mais significativa, tem se constituído num processo de profunda avaliação do curso de Engenharia Elétrica da UFU, em que diferentes setores e segmentos da comunidade interna e externa têm sido ouvidos. O professor Gabriel lembra o seguinte:

Com a nova Lei de Diretriz e Bases, essas novas frentes não mais seriam simplesmente uma reforma curricular, tratando de substituição de grade curricular, mas seria uma reforma com mais profundidade, seria aliar as duas ênfases, [Eletrotécnica e Eletrônica]. (...) Essas mudanças [tecnológicas na área de Engenharia] nos motivou a fazer um trabalho com ex-alunos, com empresários, tivemos a possibilidade de fazer uma pesquisa com ex-alunos, com empresários, para que a gente fundamentasse a nossa nova estrutura dentro de uma necessidade do ramo de Engenharia Elétrica, e isso foi o que nos motivou a esse trabalho. E, esses desafios, a gente acaba se envolvendo com eles, e acaba aprendendo sempre mais ao participar deles. Agora nós estamos aprendendo de novo, com esse novo Projeto.

O professor Henrique também mostra a dimensão que esse processo tem assumido:

Nós fizemos pesquisas com ex-alunos, montamos questionários e mandamos para eles, para alunos atuais do curso, para professores. Todos deveriam respondê-los. Foi uma pesquisa inicial que nós fizemos a respeito do curso que as pessoas haviam feito anteriormente, ou que estavam fazendo. No caso dos professores que estavam participando e iniciando o projeto de curso, eles apresentariam as expectativas com relação ao curso; para depois nós poderíamos implementar uma reforma, considerando o que nós tínhamos e determinar onde nós desejávamos chegar, ou desejamos, caminhar. Então o questionário foi mais ou menos neste sentido e, paralelamente, foram criadas comissões com participação de docentes e alunos em áreas específicas do curso, comissões para trabalharem com as disciplinas do ciclo comum e, além disso, além dessas comissões, foram feitas [reuniões] também convidando toda a comunidade acadêmica, alunos, funcionários e todos os professores para participarem da discussão. Nós tivemos algumas palestras falando o que é Projeto Pedagógico, e algumas discussões com os dados iniciais que nós tínhamos para a construção deste Projeto e reformulação do curso.

O professor Leonardo complementa:

Até esse período agora, nós já fizemos muita coisa com base nesse projeto acadêmico. Já tinham sido feitas reuniões, já tinham sido feitas avaliações, pesquisas do tipo de perfil, avaliações de profissional com ex-alunos nossos, com empresários e, de uma maneira geral, dentro da sociedade que o curso estaria envolvido. Em função disso, nós começamos a trabalhar.

O professor Marcos detalha um pouco mais os encaminhamentos adotados:

Os debates da construção do Projeto Pedagógico estão sendo assim: no início, houve diversas reuniões, com diversos professores para definir o perfil do profissional, objetivos, o que a gente queria, o que a gente não queria. Bom, definimos esse perfil, agora nós estamos numa fase de discussão que é a de criar o currículo. Para criar esse currículo nós dividimos em diversas comissões. Então há uma comissão que é conjunta com a Faculdade de Matemática para analisar a parte de matemática; há uma outra comissão que está em conjunto com a Faculdade de Física, que é para analisar a parte de física, etc, e participam professores e estudantes, sendo os estudantes muito poucos. As reuniões são públicas, então vai quem quer para analisar a parte comum dos cursos de Engenharia...

Fica evidenciado, mais uma vez, como no curso de Engenharia Elétrica tem-se procurado construir um processo participativo, coletivo, na elaboração de seu Projeto Pedagógico e, por conseguinte, na própria reforma curricular. A preocupação principal não está em elaborar um documento apenas para atender às exigências legais, como acontece em muitas experiências. O próprio professor Marcos relata que já se defrontou com situações como essa:

... o que a gente nota muito por aí, por exemplo, eu peguei o processo da Engenharia "X" para dar uma analisada. Eles não se preocuparam em fazer um Projeto Pedagógico, mas apenas em escrever um documento que se chamava Projeto Pedagógico. O objetivo deles era escrever um documento para ficar livre: "já que precisa ter um outro Projeto, então escrevo, entrego e pronto". Simplesmente pegaram o curso que já existia, sem analisar, sem nada, e o colocaram no papel. Então, aqui, a última coisa que vai acontecer é colocar no papel, toda nossa discussão que está sendo baseada nos objetivos, nas diretrizes, nas políticas, nos estudos. Estamos fazendo tentativas, introduzindo disciplinas; não deu certo, tiramos, então "a coisa" vem andando. Mas eu tenho a impressão de que, até no fim desse ano, nós conseguiremos escrever, ou seja, elaborar esse Projeto.

Parece haver uma clareza entre os docentes entrevistados de que somente um processo participativo, coletivo, poderá dar sustentação a uma sólida reformulação curricular. Assim avalia o professor Gabriel:

... a reforma curricular tem que partir de um envolvimento de toda comunidade. Ela necessita de uma participação dos professores de uma maneira mais intensa. Então, é isso que a gente vem fazendo ao longo do tempo. É por isso que essa reforma não acontece rapidamente; as idéias que são lançadas precisam ser discutidas, amadurecidas, através de reuniões com os professores, com os líderes... as mudanças de uma metodologia de ensino não acontecem de uma hora para outra; a

gente faz algumas experiências, implementando as mudanças para verificar o resultado a que se chegou. Assim é o que tem sido feito em relação à atual reforma. Nós já temos algumas experiências em andamento, com resultados interessantes, inclusive com publicação de trabalho a respeito das mesmas, e que tem sido bem recebidas da parte dos alunos, da parte dos técnicos administrativos, e também da parte dos docentes. A gente acredita que essa metodologia é muito mais eficaz, porque o resultado é bem diferente daquele que tivemos a oportunidade de vivenciar nas outras reformas, que constavam apenas de mudança de grade curricular, basicamente.

### 3.4.6 PROJETO PEDAGÓGICO E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

Um último aspecto que aparece de forma recorrente nos depoimentos dos sujeitos entrevistados refere-se ao tema da flexibilização curricular.

Como demonstramos em outros momentos, o princípio da flexibilização vem permeando todo o movimento de mudanças na educação superior, ao longo dos anos de 1990. No caso específico das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, esse princípio se explicita de forma mais evidente em dois momentos.

No artigo 3º da Resolução CNE/CSE 11, o perfil profissional delineado vai ao encontro de um perfil que privilegia a formação de um trabalhador multifuncional, flexível, ou como descreve o próprio artigo citado:

O Curso de Graduação em Engenharia tem como perfil do formando egresso/profissional o engenheiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade.

Parece ser esta a perspectiva que tem sido privilegiada no processo de construção do Projeto Pedagógico do curso em análise, e sua conseqüente reformulação curricular. Eis o que nos descreve o professor Marcos:

Hoje estamos exigindo que os alunos escrevam muito, estamos corrigindo erros de português, penalizando por isso, de tal maneira que ele é obrigado saber pelo menos uma língua estrangeira e tenha o domínio da língua portuguesa. Então, estamos exigindo relatórios, exigindo apresentações orais. Isso vem acontecendo em todas as disciplinas. É uma maneira de ele aprender a se comunicar de forma eficiente. Estamos passando para eles agora a formação de um engenheiro generalista e não eclético; um engenheiro que consegue enxergar o todo; que deve

perceber basicamente que a atuação dele não é técnica, e que quando ele está fazendo qualquer coisa técnica, está afetando também a sociedade, o ambiente, a vida de uma maneira geral, e tem efeito financeiro, tem efeito econômico, tem efeito ambiental, tem uma série de feitos que a atuação dele vai provocar. Ele tem que aprender a se relacionar, tem que aprender a trabalhar em equipe, uma série de coisas. E hoje, então, estamos introduzindo diversas atividades que não são puramente conhecimentos, mas que buscam dar habilidades para o aluno.

Por sua vez, o artigo 5º da Resolução CNE/CES 11, prevê que :

Art. 5º - Cada curso de Engenharia deve possuir um projeto pedagógico que demonstre claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o perfil desejado de seu egresso e o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas. Ênfase deve ser dada à necessidade de se reduzir o tempo em sala de aula, favorecendo o trabalho individual e em grupo dos estudantes.

§ 1º Deverão existir os trabalhos de síntese e integração dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, sendo que, pelo menos, um deles deverá se constituir em atividade obrigatória como requisito para a graduação.

§ 2º Deverão também ser estimuladas atividades complementares, tais como trabalhos de iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas teóricas, trabalhos em equipe, desenvolvimento de protótipos, monitorias, participação em empresas juniores e outras atividades empreendedoras.

É possível observar, aqui, que a flexibilização curricular caminha no sentido de garantir uma maior autonomia do estudante no desenvolvimento de sua formação, por meio de uma organização curricular menos rígida, com menos conteúdos e componentes curriculares previamente definidos, privilegiando o trabalho em grupo e a autonomia dos sujeitos.

Para o professor Leonardo, organizar o currículo nessas bases é algo importante e positivo, pois atende, de forma mais imediata, à realidade atual e às demandas do mercado:

Naquela época, tínhamos uns cursos de engenharia que já possuíam praticamente uma grade curricular pré-determinada, com carga horária, com disciplinas que seriam obrigatórias e uma carga horária fixa. Agora, isso está totalmente livre, com flexibilidade total, não tem mais esse "engessamento" de antes; atualmente, exige-se um grupo de disciplinas, um enfoque que deve ser dado, mas não com aquela rigidez da legislação que não permitia fazer muita coisa. As diretrizes têm sido bastante válidas, porque na atualidade o mercado solicita um profissional com um novo perfil, e aquele perfil traçado para aquela grade curricular estava quase que incompatível com o que se exige hoje no mercado.

O professor Henrique também avalia positivamente a flexibilização curricular nos moldes que tem ocorrido, pois dá maior autonomia às instituições formadoras, ao mesmo tempo que possibilita complementar essa formação com elementos antes não considerados:

Acho que a principal mudança foi nesse sentido de flexibilização, de dar autonomia para o curso, para o Colegiado de Curso. Permite você dar maior ênfase a certos aspectos e menor a outros que considera menos importante. A gente observa que o currículo mínimo visava muito a parte técnica do curso, ele formava basicamente um bom técnico, um profissional com a formação técnica forte, era a preocupação principal. E hoje, a partir dessa possibilidade de se formar um profissional diferenciado, pode-se priorizar outras áreas, além de uma formação técnica forte, pois observa-se mais então a parte humanitária, ou seja, humanística na formação do engenheiro.

O professor Gabriel, ao mesmo tempo em que também destaca a maior autonomia das instituições formadoras, ressalta a possibilidade de se introduzir novos campos de estudo, já na graduação, como bem esclarece seu depoimento:

Dentro dessa linha, as Diretrizes Curriculares nos permitem fazer muitas coisas, por exemplo, quando se fala em Engenharia Biomédica, no Brasil, não há Engenharia Biomédica, tem-se pesquisa de Engenharia Biomédica a nível de pós-graduação, mas ela não existe ainda a nível de graduação. A liberdade que as novas diretrizes proporciona é que pode-se avançar nisso, por exemplo, pode-se ter a possibilidade de desenvolver um projeto para configurar uma nova área de estudo, com muito mais liberdade do que se tinha no passado, apesar de ter autonomia a universidade no passado, mas, havia determinadas amarras que não permitia ao aluno avançar nesses aspectos. Então, hoje há liberdade de cargas horárias, há liberdade de procedimentos, há liberdade de novas frentes, e outras. E essa nova concepção da Lei de Diretrizes, a meu juízo, possibilita essas alternativas. É claro que, à medida que você concede a liberdade para esse tipo de ação, você que está no processo, fica revestido de uma responsabilidade diferente da que era no passado. Quando a coisa era formatada, você fazia de acordo com o figurino e estava tudo bem, agora, você tem uma responsabilidade diferente, mas acho que é procedente, até pela autonomia da universidade. Acho que a legislação, a nível nacional, deve ser mais superficial mesmo, e a instituição, pela sua autonomia, deve desenvolver aquilo que é o seu objetivo, o seu ideal.

Observa-se, mais uma vez, como os princípios e o ideário preconizados na legislação e nas reformas educativas atuais parecem encontrar terreno fértil no interior de nossas instituições.



A universidade nasceu como instituição social com o compromisso de realizar a busca dos novos conhecimentos e a socialização do existente, a formação de profissionais, e a intervenção na esfera social na solução dos problemas que a realidade nos põe. Porém, atualmente esta universidade passa de uma instituição social para uma entidade administrativa (organização), ou seja, uma entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho (gestão, planejamento, previsão, controle e êxito) e cuja articulação com as demais se dá por meio da competição. O que Chauí define como o modelo de universidade operacional:

Enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um retorno a si, e sim, antes, uma perda de si mesma.

Mas a experiência do curso de Engenharia Elétrica da UFU, em torno da construção do Projeto Pedagógico, nos deixa outras lições também, na medida em que possibilita apreender importantes mudanças que têm sido construídas no cotidiano de nossas instituições de ensino superior, apesar das limitações, dificuldades e contradições que têm marcado esta experiência.

## CONCLUINDO: LIÇÕES DE UMA CAMINHADA

Esse estudo teve como propósito investigar e analisar o processo de construção do Projeto Pedagógico no ensino de graduação, a partir de uma contextualização sócio-histórica e institucional da experiência do curso de Engenharia Elétrica da Universidade Federal de Uberlândia.

Para tanto, no primeiro capítulo, recuperamos as principais mudanças político-culturais, econômicas e sociais desse limiar do século XXI, situando como o componente da flexibilização se faz presente em diferentes campos e processos sociais. Evidenciamos como, no contexto da globalização e do avanço do neoliberalismo, a flexibilização existente nas metamorfoses do mundo do trabalho se faz presente, também, no campo educacional. Buscamos trabalhar os aspectos da globalização da economia que vêm implicando novos desafios para os Estados Nacionais; a transição do processo de produção fordista à acumulação flexível; a redução do papel do Estado; as influências dos Organismos Multilaterais no campo educacional, e ainda os impactos do neoliberalismo no campo da educação superior.

Em um segundo momento, analisamos os elementos centrais das políticas educacionais para a educação superior, no final do século XX, e suas implicações na organização curricular neste nível de ensino, considerando ainda, suas transformações a partir da reforma educacional dos anos de 1990, determinadas pela LDB (Lei 9394/96). Dentre estas transformações, destacamos elementos como o processo de diferenciação e diversificação institucional, a

tentativa de mudança do caráter institucional da universidade pública, os mecanismos de avaliação externa implementados na educação superior e as novas diretrizes para o ensino de graduação aprovadas pelo Parecer CNE/CES 583/2001. Mais uma vez encontra-se presente, aqui, o princípio da flexibilização como um eixo importante destas políticas.

No terceiro capítulo, ao mesmo tempo em que trouxemos a voz dos sujeitos entrevistados, procuramos trazer à luz as várias contribuições de diferentes autores em torno do tema Projeto Pedagógico, realçando o seu processo de construção, além de, mostrar também como ele vem sendo apresentado nas chamadas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Focalizamos, ainda, a análise destas Diretrizes Curriculares juntamente com as posições do ForGrad, em relação à construção deste Projeto Pedagógico.

Quando no início deste trabalho procedemos à contextualização da reforma universitária implementada pela Lei 5.540/68, observou-se que o princípio da flexibilização já se fazia presente no aparato legal normativo da educação superior. A eliminação do regime de cátedras, a criação dos departamentos, a introdução do vestibular unificado, a implantação do regime de créditos e do ciclo básico foram algumas das mudanças introduzidas com base neste princípio.

Por sua vez, quando analisamos as mudanças na educação superior levadas a cabo pelas políticas educacionais de trinta anos depois, novamente o princípio da flexibilização se coloca como um dos eixos da reforma educacional, também, no ensino superior.

Esta flexibilização apontada nas reformas educacionais dos anos de 1990, que aparece de forma recorrente entre os professores entrevistados, vem se alastrando nas universidades brasileiras, onde predominam os princípios da autonomia e do respeito à pluralidade no interior das Instituições, o que tem favorecido a uma crescente *diferenciação e diversificação institucional* nas Universidades.

Entendemos que a flexibilização introduzida na educação superior, principalmente a partir da lei 9.394/96, caminhou na direção de se fragilizar a

incipiente carreira docente existente, incrementar o processo de constituição de condições de trabalho, salariais e de contrato mais heterogêneos entre as instituições, simplificar os processos de gestão financeira e administrativa de modo a ampliar a participação do setor privado na manutenção das instituições, fragmentar o trabalho docente e das próprias instituições por meio da separação entre ensino e docência.

Em relação a esta flexibilização curricular, foi possível constatar que ela vem no sentido de dar uma maior autonomia às instituições formadoras; de se garantir uma maior autonomia do estudante no desenvolvimento de sua formação, por meio de uma organização curricular menos rígida e com menos conteúdos previamente definidos, atendendo assim de forma mais imediata a realidade atual e as demandas do mercado; e ainda reforçando o trabalho em grupo e a autonomia dos sujeitos. Nas novas diretrizes curriculares para graduação não se exige conteúdos ou disciplinas previamente estabelecidas; desaparece a exigência das denominadas disciplinas do núcleo comum e disciplinas da parte diversificada.

Temos, pois, um processo de normatização das diretrizes curriculares; mais um componente de um processo que se caracteriza por regulamentar a desregulação do ensino superior.

Por sua vez, no mundo contemporâneo da produção, o modelo da acumulação flexível apóia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos, em que estes novos processos de trabalho estão surgindo e, a produção em série vem sendo substituída pela produção dirigida pela demanda. Essa flexibilização se caracteriza, também, pelo aparecimento de novas formas de gestão da força de trabalho, em que se tem uma horizontalização das relações de trabalho e dos postos de comando, em nome de uma gestão participativa. Há a desconstrução daquele profissional desqualificado pela especialização rígida da força de trabalho e a constituição de um novo trabalhador polivalente, flexível, multifuncional, com uma formação mais ampla, em que seu perfil seja gradativamente transformado, sendo ele capaz de planejar, controlar, direcionar, além de executar as tarefas básicas que lhe cabem. Para

tanto, faz-se necessário regulamentar a desregulação de certos direitos de natureza trabalhista, fiscal, dentre outras, como forma de flexibilizar o uso da força de trabalho.

Sem dúvida, a flexibilização da educação superior, na década de 90, vem entrelaçada e bastante articulada com o processo de flexibilização no campo econômico e político presente na sociedade brasileira. As políticas e regulamentações implementadas, a partir dos anos de 1990, configuram a existência de uma reestruturação da educação superior, reestruturação iniciada com a reforma de 1968, inclusa no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado.

Se, por um lado, temos a flexibilização como um eixo fundamental em torno do qual gira a organização da educação superior, por outro, temos também na avaliação um importante mecanismo de controle das instituições nesse nível de ensino. Também, a questão da autonomia das universidades é outro aspecto considerado nuclear neste processo de reformas na educação superior. No entanto, à medida que ela se desenvolve articulada com o modelo de flexibilização e avaliação introduzida pelas políticas educacionais do final do século XX e início do XXI, acaba por se constituir em um importante componente do processo de desresponsabilização do Estado em relação à educação superior.

Isso se explica ainda mais quando compreendemos todas estas mudanças como articuladas, também, com o avanço do ideário neoliberal no campo das políticas sociais e com o processo de globalização e transnacionalização das economias mundiais. Nesse contexto, os organismos multilaterais acabam por se fortalecerem como organizações que possuem grande poder como indutores destas políticas e, no caso brasileiro, em especial das políticas educacionais.

Por sua vez, a experiência do curso de Engenharia Elétrica evidencia que nem sempre os professores e alunos apreendem estas dimensões da flexibilização curricular até aqui sintetizadas. Nos depoimentos de nossos sujeitos não encontramos nenhuma análise mais contextualizada das novas

diretrizes curriculares para o curso em questão. Pelo contrário, observamos que as mudanças que estão acontecendo no curso decorrem, principalmente, das novas exigências legais colocadas tanto pela LDB quanto pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Graduação, em geral, e para o curso de Engenharia, em especial.

Apesar da ausência de uma compreensão mais crítica e contextualizada das diretrizes curriculares e da proposta de flexibilização curricular ali presente, é possível ressaltar dois aspectos importantes: O primeiro refere-se ao fato de os profissionais entrevistados terem assimilado de forma relativamente clara o sentido da flexibilização do currículo como forma de conceder maior autonomia ao aluno no desenvolvimento de sua formação. Dessa forma, espera-se, que será possível assegurar uma formação mais ampla, na direção de um trabalhador multifuncional, flexível. O segundo refere-se ao fato de as novas diretrizes estarem contribuindo para se romper com aquelas concepções estreitas de currículo e, por conseguinte, de reforma curricular, as quais muitas vezes se restringiam a reorganizar um determinado elenco de disciplinas. Foi possível perceber que entre os docentes entrevistados parece haver uma relativa clareza sobre em que consiste e o que prevê estas diretrizes, mesmo porque tais diretrizes carregam consigo importantes contribuições da comunidade acadêmica da área, ou seja, as Engenharias participaram de seu processo de construção.

Evidenciou-se ainda que importantes mudanças vêm acontecendo no Curso de Engenharia Elétrica da UFU, principalmente a partir das discussões sobre seu Projeto Pedagógico e que vêm sendo feitas reformas curriculares bem mais profundas, além de um grande processo de avaliação do curso. Constatou-se que o esforço atualmente é no sentido de superar aquelas reformas que eram meras mudanças de grade curricular. Pelos depoimentos colhidos, predominam-se avaliações de que as reformas atuais são mais profundas, mais abrangentes, mais complexas, as quais não se baseiam apenas em atos legais e nem em substituição de grade curricular, mas foram permeadas por um conjunto de

estudos, pesquisas, debates, discussões, reuniões, seminários, entrevistas, entre outros.

Isso tem permitido um início de mudanças significativas no curso, no currículo, nos objetivos e princípios, na postura dos docentes, na relação professor-aluno, e na própria construção de seu Projeto Pedagógico.

Mesmo diante disso, ainda foram colocadas pelos alunos algumas "insatisfações" e avaliações como: o "corpo mole" de alguns docentes; as suas indisposições em relação à mudanças e a difícil relação entre professor-aluno dentro do curso. Foi possível identificar também nos depoimentos, que parece haver uma relação de certa subordinação unilateral do curso, em relação ao que estabelece a legislação da área. Esse tipo de postura pode prejudicar o exercício da criatividade, da autonomia intelectual e institucional no processo de construção do Projeto Pedagógico do curso. Daí a importância de se romper com as amarras burocráticas, com os pressupostos rígidos, fechados, superficiais, inconsistentes teórica e cientificamente.

Em relação à construção do Projeto Pedagógico, num primeiro momento, ficou evidente que foi a recomendação de uma "comissão de verificação *in loco*", em visita ao curso, que se constituiu no primeiro fator que o levou a pensar seu Projeto Pedagógico, além das novas exigências legais definidas a partir da LDB.

Apesar disso, o Projeto Pedagógico vem sendo fruto de muitas discussões, onde os envolvidos no curso vêm procurando elaborar este projeto dentro de sua própria realidade e contextualização. Antes mesmo do início deste processo de construção do projeto e de começarem uma reformulação curricular no curso, e outras várias mudanças, foi feito um grande diagnóstico, uma pesquisa preliminar de todo o curso, com participação de alunos, de ex-alunos, professores, empresários da sociedade, para primeiro detectarem como se situava o curso (a realidade do curso) para assim posteriormente iniciarem um processo de reformas em seus vários aspectos.

De acordo com os entrevistados, conclui-se a importância do Projeto Pedagógico se constituir na *identidade do curso*, além de definir as metas, os

objetivos e princípios, finalidades e estrutura do mesmo, e a previsão de atividades e componentes curriculares que possibilitem a realização destas metas e objetivos. Além disso, aparece de modo bem evidente a preocupação de terem um Projeto de curso que se caracterize como um instrumento dinâmico, algo inacabado, que deve ser avaliado constantemente e construído de forma participativa e coletiva, com o envolvimento de diferentes segmentos do curso; e não um documento "morto" e fechado. Esse Projeto deve ainda possibilitar uma formação mais ampla, mais abrangente, à medida que ele define, também, o perfil do profissional que se deseja formar.

Essa questão da participação dos diferentes segmentos da comunidade acadêmica na construção e implementação do Projeto Pedagógico do curso foi um dos aspectos questionados ao longo das entrevistas, sendo isso um princípio reafirmado tanto pelos teóricos da área quanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e também nas recomendações do ForGrad. Entretanto, mesmo sendo este o caminho buscado pelo curso de Engenharia Elétrica da UFU, vem existindo muitas dificuldades e limitações, visto que, o envolvimento dos docentes não tem ocorrido de forma muito sistemática, e os alunos nem sequer sabem de que se refere.

Quanto aos alunos, mesmo sendo um deles representante discente no Colegiado de Curso, eles nos demonstraram não ter muito domínio sobre em que consiste um Projeto Pedagógico nem do que trata estas novas Diretrizes Curriculares. Entretanto, todos os entrevistados consideram importante a construção e sistematização de um Projeto Pedagógico para o curso, uma vez que pode servir como canal de interlocução acadêmica com outros segmentos e instituições.

A experiência do curso de Engenharia Elétrica nos evidencia, ainda, o quanto as estruturas burocráticas, legais podem dificultar o processo de redefinição de nossas práticas. Ficou evidente que a grande rigidez da estrutura administrativa da Universidade criava amarras que impossibilitava o curso de qualquer mudança mais profunda. O Ciclo Básico existente criava barreiras bastante difíceis e complexas para um processo de reformulação curricular, a



qual só foi possível acontecer a partir da mudança estatutária da universidade, ocorrida ao final do ano de 1999 e início de 2000. Como foi possível observar, as últimas reformas ocorridas no curso até a construção desta experiência atual, foram somente reformas de grade curricular, de disciplinas, requisitos e pré-requisitos, com o objetivo de buscar soluções para problemas localizados, pontuais.

Apesar dos condicionantes históricos e culturais, é preciso reconhecer que as possibilidades de um novo amanhã no ensino superior continuam em nossas mãos, até mesmo pelas contradições presentes nestes condicionantes, especialmente no que se refere à construção do Projeto Pedagógico de nossos cursos.

Não há mais currículo mínimo, que de mínimo às vezes só tinha o nome, tal era o grau de detalhamento do que devia ser seguido por todas as instituições e cursos, independentemente de suas realidades concretas, de seu quadro de pessoal e história, de suas opções e políticas acadêmicas, do que professores e alunos pensavam e estavam ou não se propondo construir. É preciso aproveitar e ampliar os espaços existentes, tornando reais todas as suas possibilidades, no sentido de se construir a universidade que a história está exigindo, que a sociedade e os alunos esperam e a ela têm direito.

Diante de tudo o que foi analisado até agora, podemos perceber como o curso de Engenharia Elétrica da UFU tem procurado construir seu Projeto Pedagógico de forma participativa e coletiva, apesar das limitações e dificuldades, sendo que, sua preocupação principal não é a de elaborar um documento apenas para atender às exigências legais, mas sim a de se obter algo concreto e funcional que transforme o curso para o melhor de todos.

Enfim, o ensino superior em geral e, em particular, a universidade possuem uma função humana e sócio-cultural mais ampla, fundamental e rica, do ponto de vista da formação dos indivíduos, da sociedade, da cultura. Mais do que instrumentos e agências de preparação de mão de obra para o mercado, de solução dos problemas imediatos dos setores empresariais e das populações marginalizadas, a universidade, os cursos, os currículos, e propriamente dito os

Projetos Pedagógicos devem constituir-se em espaços privilegiados da produção, conservação e transmissão do saber, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, nos quais imperem mais questões do que respostas, mais dúvidas do que conclusões prontas e acabadas.

Mesmo que seja um desafio a construção coletiva deste Projeto Pedagógico, e a sua elaboração para além da exigência legal e burocrática, precisamos sonhar, construir utopias, acreditar e caminhar para que esse processo atinja a essência do curso, chegue a fundo na sua prática cotidiana e não fique apenas nas formulações conceituais, teóricas.

E sonhar, construir utopias é, com os pés firmes no chão, olhar para frente, romper com o presente, o dado, com o que se apresenta fechado, acabado e completo, e, afirmar que o novo é possível.

Este estudo consiste em mais um movimento de afirmação dessa possibilidade. Sua realização se dará no aprofundamento teórico e no movimento histórico de professores e alunos na construção e fortalecimento da universidade como *lócus* privilegiado do conhecimento, da ciência, do exercício da crítica, comprometida com uma nova sociedade, mais justa, solidária.

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, Nelson Cardoso. **Tópicos especiais em administração universitária: gestão financeira de universidades públicas**. Goiânia: UFG, 1998.

\_\_\_\_\_. Autonomia das Universidades Públicas Federais: situação atual, propostas e perigos. In: DOURADO, Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (orgs). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p.41-64 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ANASTASIOU, Léa das Graças C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.173-187.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 9- 37.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p.59-91.

\_\_\_\_\_. O que os pós- modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.179-204.

- ARENA, Dagoberto Buim. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, M. A. V. B e JÚNIOR, C. A. S. (Org). **Formação do Educador e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 136p.
- BELLONI, Isaura. Por uma avaliação política do ensino superior. **Ciência e Movimento**, ano I, n. 1, set. 1990, p. 12- 16.
- \_\_\_\_\_. A GED no contexto da avaliação institucional. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VIII, n. 17, novembro de 1998, p.52- 57.
- \_\_\_\_\_. A Gratificação de Estímulo à Docência: GED e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.marc.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2003.
- BRASIL / Presidência da República (1996). Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. **Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/defa/ult.shtm#superior>>. Acesso em: 15 maio 2003.
- BRASIL/ Congresso Nacional (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) / Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 4, de 10 de dezembro de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/edital/c04.doc>>. Acesso em: 12 maio 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.678. (3 de julho de 1998). **Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/ged/L9678.doc>>. Acesso em: 22 maio 2003.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Ensino Superior (SESu). **Avaliação das condições de oferta de cursos de graduação: relatórios síntese.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 12 maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/ CES 583/2001. **Orientações gerais do CNE para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, 04 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/58301orientacoes.doc>>. Acesso em: 10 maio 2003.

BRASIL / Presidência da República (2001). Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm#superior>>. Acesso em: 15 maio 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/ CES 1362/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Engenharia.** Aprovado 12/12/2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/136201Engenharia.doc>>. Acesso em: 30 maio 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES 11, de Março de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1102Engenharia.doc>>. Acesso em: 30 maio 2003.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Ensino Superior. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/diretriz.shtm>>. Acesso em: 18 maio 2003.

BRITO, Vera Lúcia Alves de. Autonomia Universitária: Luta histórica. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (orgs). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional.** Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p.23-40 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.13-42.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P.A.(Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p.37-52.

CARDOSO, Franci Gomes. Desenvolvimento e crises do padrão fordista-taylorista e os desafios contemporâneos. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Ano XI, nº 25, dezembro de 2001.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M (orgs). **O que há de novo na Educação Superior: do Projeto Pedagógico à Prática Transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.(Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico).

CASTRO, Magali de. Ensino Superior no Limiar do Terceiro Milênio: algumas reflexões sobre autonomia e gestão de Universidades. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Brasília, v. 14, n.1, p.39 - 73, jan/jun 1998.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Gratificação de Estímulo à docência (GED): alterações no trabalho acadêmico e no padrão de gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: DOURADO, Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (orgs). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p.65-74 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

..... **As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas universidades públicas**. In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

..... **Educação Superior no Brasil: Reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). **Universidade Pública: políticas e identidade institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.70)

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, Autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p.95-112.

CHAUÍ, Marilena . **Modernização da Universidade**, texto apresentado em Maringá, 1998, mimeo.

- \_\_\_\_\_. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999, p.211- 222.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs). **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- COELHO, Ildeu Moreira. **O ensino de graduação e o currículo**. Curitiba: UFPR/PROGRA, 1994a.
- \_\_\_\_\_. Ensino de Graduação: a lógica de organização do currículo. **Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras**. Educação Brasileira. Brasília, 16 (33): 43-75, 2º sem, 1994b.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. **Estudos**. Brasília, v.16, n. 22, p.7-20, abril 1998a.
- \_\_\_\_\_. Graduação: rumos e perspectivas. **Avaliação – revista da rede de avaliação institucional da educação superior**. Campinas, SP, v.3, n.3, p. 9-19, set. 1998b.
- \_\_\_\_\_. Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: a mudança necessária. **Estudos**. Brasília, v.17, n. 25, p.7- 16, agosto 1999.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez:PUC- SP: Ação Educativa, 1998.p. 75- 123.
- CORZSI, Francisco Luiz. A globalização e a crise dos Estados Nacionais. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Edgar A. Resende (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.p.102- 108.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. (Coleção Educação em questão).
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo. In: **Revista USP**, nº 17, p. 86- 101, São Paulo: EDUSP, 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia, Editora UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes & CATANI, Afrânio Mendes (orgs). **Universidade Pública: Políticas e Identidade Institucional**. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999, p.5-22 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.302.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.21-36.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.173-205. (Trabalhos apresentados nos simpósios e mesa-redondas do XI Endipe, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia -GO).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 7 ed. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Texto apreciado e aprovado no XII Fórum Nacional de Pró Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, Ilhéus/BA, maio de 1999 a. Disponível em:<[http:// prograd.ufpr.br/forgrad/](http://prograd.ufpr.br/forgrad/)>. Acesso em: 21 maio 2003.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Do Pessimismo da Razão para o Otimismo da vontade: Referências para a construção dos Projetos Pedagógicos nas IES Brasileiras**. Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Curitiba, realizada de 15 a 17 de setembro de 1999 b .Disponível em:<[http:// prograd.ufpr.br/forgrad/](http://prograd.ufpr.br/forgrad/)>. Acesso em: 28 maio 2003.

FORGRAD - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **O currículo como expressão do Projeto pedagógico: um processo flexível**. Texto elaborado a partir da Oficina de Trabalho de Niterói/RJ, realizada de 17 a 19 de abril de 2000. Disponível em:<[http:// prograd.ufpr.br/forgrad/](http://prograd.ufpr.br/forgrad/)>. Acesso em: 28 maio 2003.



FORGRAD – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 2001, Curitiba, PR. **Textos das Oficinas do ForGRAD**. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br/sesu/ftp/DocDiretoria.doc](http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/DocDiretoria.doc)>. Acesso em: 21 maio 2003.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: **MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

\_\_\_\_\_. O projeto político-pedagógico da escola. Na perspectiva de uma Educação para a Cidadania. In: **La Salle – R. Educ. Ciên. Cult.**, Canoas, v.1, n.2, p.33-41, Primavera, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Institucional: necessidade e condições para a sua realização**. Revista UNDIME, ano V, n. 2, 1999, p.7-20.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S. A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, Brasília, 1996, p. 09- 49.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIROUX, Henry. (1999). **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre, Artes Médicas.

GOERGEN, Pedro. **A crise de identidade da Universidade Moderna**. [s.l] , [s.d], p.69-110. Mimeografado.

GOMEZ, José Maria. **Políticas e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, Rio de Janeiro, laboratório de Políticas Públicas, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos-velhos problemas. In: **Revista Brasileira de Política e Administração**, v.13, n°1, p.7-18, Porto Alegre:Anpae, jan./ jun. 1997.

HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA JR, Aurélio (org). **A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos**. Brasília, DF: Instituto de Estudos Sócio-Econômicos, 1998, p .41- 52.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997. 303 p.

\_\_\_\_\_. A Política mudou de lugar. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A (orgs). **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 17-27.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.p.151- 178.

LAURELL, Asa Cristina (org). **Estado e Políticas Sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LESBAUPIN, Ivo (org). **O desmonte da nação: balanço do Governo FHC**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIMA, Helena Ibiapina. Refletindo sobre o Exame Nacional de Cursos (Provão). In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. São Bernardo do Campo, v. 18, n.1, p.97-108, jan/jun 2002.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil contemporâneo**. 3 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.

MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.119-140.

MACRAE, Edward. Movimentos sociais e os direitos de cidadania dos homossexuais. In: ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro (org). **Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira**. São Paulo: Scrita, 1997, p.237- 242.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. Políticas Públicas e Práticas Escolares nos Programas de Formação Docente. IN: CICILLINI, Graça Aparecida & NOGUEIRA, Sandra Vidal (orgs). **Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas**. Uberlândia: EDUFU, 2002, p.163- 190.

- MARQUES, Mário. O projeto pedagógico: A marca da escola. In: **Revista Contexto e Educação**. nº 18. Ijuí: Unijuí, abr./jun.1990.
- MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 49-74.
- MARX, Karl e ENGELS, F. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MAUÉS, Olgaíses. A Universidade pública no olho do furacão. In: **Revista Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)**. Brasília, Ano XI, nº 25, p.157- 161, dezembro, 2001.
- MENEZES, Luís Carlos de. **Universidade Sitiada: a ameaça de liquidação da universidade brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P.A.(Org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p.95-130.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2000.p.133- 152.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; COSTA, Marly de Abreu. Por um zero consciente? – Discussão proativa do Exame Nacional de Cursos. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p.221- 232, jul/dez 2001.
- OLIVEIRA, Renato. **Novo ataque do MEC contra a autonomia**. Nota oficial da Presidência da Andes- SN, 30/7/1999. Disponível em: < [http:// www.andes.org.Br/](http://www.andes.org.Br/)> Acessado em: 17 junho 1999.

PAULA, João Antônio de. O Imperialismo realmente existente. In: *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília (DF), Ano XI, nº 24, Junho de 2001, p.09-19.

PAZETO, Antônio Elízio. Universidade e Diversidade: Descaminhos do Modelo Universitário Brasileiro. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. São Bernardo do Campo, v. 18, n.1, p.81-95, jan/jun 2002.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Projeto pedagógico e avaliação da escola: o local e o global na sua definição. In: BICUDO, M. A. V. B. e JÚNIOR, C. A. S. (org). *Formação do Educador e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999, 136p.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação Institucional: Controle da Produtividade e Controle Ideológico? In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 17, n.2, p.233-244, jul/dez 2001.

PINHEIRO, Luiz Umberto Ferraz. Projeto de emprego público e a reforma neoliberal das instituições federais de ensino superior. In: *Revista Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional do Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES)*. Brasília, Ano XI, nº 25, p.119-133, dezembro, 2001.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.75-94.

POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REBOREDO, Lucília Augusta. Dimensões Constitutivas de um Projeto Pedagógico. I Encontro de Coordenadores Pedagógicos do COGEIME, São Bernardo – SP, maio 1994. In: *Revista do Cogime*, nº 5, dezembro, 1994.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder - Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma P.A.(Org). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 53-94.

\_\_\_\_\_. A Perspectiva Multicultural no Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.33-48.

RIGAL, Luis. A escola crítico- democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p.171-194.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves e SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.154-172.

RODRIGUES, Claudia Medianeira Cruz & RIBEIRO, José Luiz Duarte. Avaliação Institucional das Universidades Latino-Americanas e processo decisório. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p.245-258, jul/dez 2001.

ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI Endipe, realizado no mês de maio de 2002, em Goiânia –GO).

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S. A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, Brasília, 1996, p. 50-74.

\_\_\_\_\_. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, Emir.; GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.

SANTIAGO, Anna Rosa. Projeto Pedagógico, Cultura Popular e Compromisso político. **Contexto & Educação**, Unijuí, n.18, 1990.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 157-178 .

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências –** Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice- o social e o político na pós- modernidade.** 2 ed. Porto: Afrontamento, 1994, p.243-299.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia.** In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior: O Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política.** In: **Desafios para o século XXI. Coletânea de textos da I Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. **O desafio da educação superior no Brasil: Quais são as perspectivas?** In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000 a.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século.** In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000 b.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reformas do Estado e Mudanças na produção.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.09-29.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs). **Escola S. A. : quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** CNTE, Brasília, 1996.

SIMIONATTO, Ivete; NOGUEIRA, Vera Maria Ribeiro. **Pobreza e participação: o jogo das aparências e as armadilhas do discurso das agências multilaterais.** In: **Revista Universidade e Sociedade.** Ano XI, nº 24, Junho de 2001, p.20-32.

- SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC- SP: Ação Educativa, 1998. p. 15- 40.
- SOUSA, José Vieira de. Avanços e recuos na construção do Projeto Político-Pedagógico em rede de ensino. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 127- 157.
- SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os Empresários e a Educação – O IPES e a Política Educacional após 1964**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de e SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar A NOVA LDB: lei nº 9.394/96**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- SPOSATI, Aldaíza. Globalização: um novo e velho processo. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A (orgs). **Desafios da Globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.43-49.
- TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos noventa: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p.117- 140.
- TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC- SP: Ação Educativa, 1998. p. 195- 227.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC- SP: Ação Educativa, 1998.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC-SP: Ação Educativa, 1998.p. 125- 193.
- TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- TRINDADE, Hélgio (org). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: BICUDO, M. A. V. B e JÚNIOR, C. A. S. (Org). **Formação do Educador e avaliação educacional: conferências e mesas-redondas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, 136p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Projeto educativo: elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1991.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma P.A.(org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995, p.11-35.

\_\_\_\_\_. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998, p.9-32.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M.E.L.M. (org.). **O que há de novo na Educação Superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 183-219.

VEIGA, Ilma P.A.; Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias Colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P.A. e Resende, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998, p.113- 126.

ZAULI, Eduardo Meira. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila & DUARTE, T. R. Marisa (orgs). **Política e Trabalho na Escola – Administração dos Sistemas Públicos de Educação Básica.** Autêntica Editora – Belo Horizonte / MG. 1999, p.43-53.