



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Rafael Bastos Costa de Oliveira

**A proposta de qualificação profissional do REUNI:
Contradições e Possibilidades**

Rio de Janeiro

2010

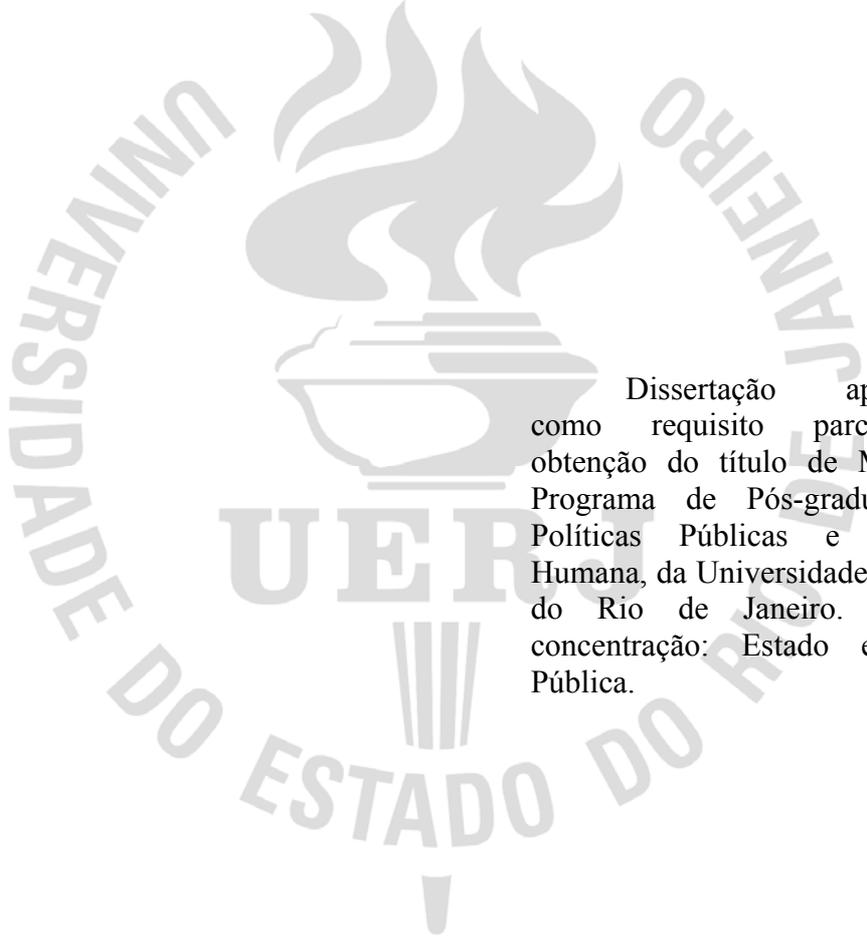
Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Rafael Bastos Costa de Oliveira

**A proposta de qualificação profissional do REUNI:
Contradições e Possibilidades**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Política Pública.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

A ficha catalográfica deve ser preparada pela equipe da Biblioteca CEH-A e fica pronta em 48 horas úteis. Ela deverá ser inserida neste local e não deve ser contada para fins de paginação.

Na versão impressa, deverá constar no verso da folha de rosto.

Formatar a fonte conforme o modelo escolhido para todo o trabalho (Arial ou Times New Roman)

A ficha desta máscara foi inserida através do recurso de selecionar, copiar e colar especial como documento do Word (objeto). É possível editá-la dando dois cliques em cima da ficha com o botão esquerdo do mouse.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Rafael Bastos Costa de Oliveira

**A proposta de qualificação profissional do REUNI:
Contradições e Possibilidades**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estado e Política Pública.

Aprovado em: 11 de Agosto de 2010.

Banca Examinadora:

Profª Drª Marise Nogueira Ramos (orientadora)

Professora da Faculdade de Educação da UERJ

Profª Drª Deise Mancebo

Professora da Faculdade de Psicologia da UERJ

Prof Dr Roberto Leher

Professora da Faculdade de Educação da UFRJ

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Aos estudantes e futuros discentes das universidades federais brasileiras que merecem uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada, laica e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Oliveira e Thereza e minha irmã Jaina, por todo amor dedicado, pelo apoio prestado e por sempre acreditarem em mim, me incentivando nos momentos mais importantes. Aprendi com vocês valores fundamentais do que dignifica o ser humano.

À minha querida orientadora Marise Ramos, primeiramente por me aceitar neste primoroso programa de pós-graduação, viabilizando um dos meus sonhos, que batalhei bastante para alcançar. Também pelo exemplo de retidão, ética, compromisso com a educação pública e com a transformação da sociedade.

À valorosa banca examinadora desta dissertação, professores Deise Mancebo e Roberto Leher, pela disponibilidade prestada e pelas relevantes considerações sobre este trabalho em momento oportuno.

À Minha noiva Vivi pelo seu amor, compreensão, carinho, dedicação, atenção, cumplicidade e companheirismo. Por todas as barras seguradas (que não foram poucas). Você é imprescindível. Agradeço também a sua família: minha sogra Ana Maria, Dona Anna, Rafael e Sr. Darcy por todo auxílio dispensado neste meu novo lar, o Rio de Janeiro.

À toda família Costa (em especial minha Avó Eunice, minhas Tias Eli e Deni e minha prima Tica).

Ao meu Tio Hércules e família (Elsa, Dona Marina, Ana e Clara) pelo meu acolhimento na minha chegada ao Rio. Sempre serei grato ao gesto de vocês.

À Tia Fatinha e Sandrinho por me receberem no seu lar, num dos momentos que mais precisei de auxílio.

Aos amigos e amigas da LEPEL por todos estes anos de convívio e experiências trocadas que nos engrandecem. Agradeço especialmente a Celi Taffarel por todos seus ensinamentos fundamentais para minha vida.

Aos companheiros e companheiras do Movimento Nacional Contra Regulamentação do Profissional de Educação Física, da IV Internacional, do Movimento Estudantil de Educação Física e do Movimento 15 de Julho. Aprendi e venho aprendendo com vocês como se constrói uma luta coletiva na busca por uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Aos amigos e amigas, em especial Michelle e Maria Inez, assim como Helder, Andréa, Francisco, Laura e Paulinha, pelas idéias compartilhadas e ajudas prestadas.

Aos companheiros e companheiras do PPFH (Felipe, Samira, Dona Maria, Pedro e Luzinete) por todo auxílio dedicado nos momentos cruciais e também pelo exemplo de retidão, organização e trabalho coletivo.

Aos meus queridos mestres pela dedicação com o ensino público e de qualidade e contribuição na minha formação acadêmica, em especial a Gaudêncio Frigotto, Vânia Motta, Zacarias Gama, Eloiza Oliveira e Maria Ciavatta.

Aos mestres e colegas dos Seminários Projetos Integrados UERJ / UFF / EPSJV, pelas significativas discussões.

À UFBA por ter me dado base para a minha trajetória acadêmica e profissional e formação enquanto sujeito histórico atuante na transformação da realidade.

Registro aqui a minha gratidão ao Estado do Rio de Janeiro por proporcionar os meus estudos na UERJ, pela bolsa concedida através da FAPERJ, pelo trabalho que desenvolvo atualmente educando os filhos da classe trabalhadora desta localidade. Diante desta passagem, não poderia deixar de agradecer também ao meu berço, a Bahia, que como diz Gilberto Gil “já me deu régua e compasso”.

À UFRJ por me proporcionar atualmente à prática docente no ensino superior.

Aos meus colegas professores, em especial Rosimaura, Leandro, Andréa Rosa, Cláudia Marília e Regina pelas experiências compartilhadas e pela compreensão.

A todos vocês e aos demais que por ventura eu, injustamente, esqueci de citar, meu imenso obrigado.

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo apreender a proposta de qualificação profissional desenvolvida no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) e no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (PP BI's UFBA), através da análise dos parâmetros teórico-metodológicos. A metodologia adotada para a construção do texto foi inicialmente de investigar e analisar criticamente as fontes primárias (Documentos oficiais do governo e das instituições pesquisadas – UFBA e Banco Mundial) e secundárias (revisão de literatura de textos atuais que tratam do mesmo objeto). Voltamos também os nossos esforços para a definição de categorias do método dialético, analíticas e de conteúdo que estivessem articuladas entre si, proporcionando a realização das devidas mediações, próprias do método de análise e exposição adotado, o materialismo histórico dialético. A hipótese principal do estudo é que as tendências e diretrizes desse processo de reforma universitária, materializado no REUNI, contemplam as necessidades de reprodução do capital subsumindo o trabalho humano à sua lógica, cumprindo as demandas vinculadas às suas transformações contemporâneas. Estas medidas consistem numa heteronomia e visam desenvolver a formação de uma força de trabalho “qualificada” para atender a sociabilidade capitalista, porém ao mesmo tempo desqualificam a formação do trabalhador no que diz respeito à perspectiva da formação humana. Concluímos que se faz necessário o desenvolvimento de parâmetros teórico-metodológicos, a partir das contradições e possibilidades do objeto, tendo como referência a lógica da formação humana para que sejam desenvolvidas perspectivas favoráveis a classe trabalhadora brasileira.

Palavras-chave: REUNI. BI's UFBA. Qualificação Profissional. Parâmetros Teórico-metodológicos. Formação Humana.

ABSTRACT

The present study has as main objective to apprehend the proposed of professional qualification developed in Restructuring and Expansion Program of the Brazilian Federal Universities (REUNI) and the Pedagogical project of the Interdisciplinary Bachelor at the Federal University of Bahia (UFBA PP BI `s) through the analysis of the theoretical and methodological parameters. The methodology adopted for the construction of the text was initially investigate and critically analyze primary sources (official documents from government and research institutions - UFBA and World Bank) and secondary sources (literature review of current texts dealing with the same object). We came back well our efforts to define categories of dialectical method, analytical categories and content categories that were articulated with each other, providing the proper performance of mediations, typical of the method of analysis and exposition adopted, the historical and dialectical materialism. The main hypothesis of the study is that the trends and guidelines in this process of university reform, embodied in REUNI, beheld the needs of capital reproduction subsuming human labor to its logical, fulfilling the demands linked to their contemporary transformations. Those measures consist of a heteronomy and aim to develop the training of a workforce "qualified" to serve a capitalist sociability, but at the same time disqualifies the worker's training with respect to the perspective of Human Training. We conclude that it is necessary to develop theoretical and methodological parameters, based on the contradictions and possibilities of the object, with reference to the logic of human training to create better prospects for the Brazilian working class.

Keywords: REUNI. BI's UFBA. Professional Qualification. Theoretical and Methodological Procedures. Human Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Atualizar páginas

Quadro 1 – Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007....111

Figura 1 – Articulação dos BI com os cursos do segundo e terceiros ciclos.....142

Figura 2 – Estrutura Curricular do Bacharelado Interdisciplinar.....143

Figura 3 – Estrutura Curricular do Bacharelado Interdisciplinar.....144

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

- ALCA – rea de Livre Comércio das Américas
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituicoes de Ensino Superior
- BI's UFBA – Bacharelados Interdisciplinares da UFBA
- BM – Banco Mundial
- CA`s – Centros Acadmicos
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçooamento de Pessoal de Nível Superior
- CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CONSUNI – Conselho Universitário
- DA`s – Diretórios Acadmicos
- DCE – Diretório Central dos Estudantes
- DE – Dedicaco Exclusiva
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EU – European Union
- EUA – Estados Unidos da América
- FASUBRA - Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras.
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- G 20 – Grupo das 20 maiores economias do mundo
- G 7 – Grupo dos 7 países mais industrializados e desenvolvidos economicamente
- GT – Grupo de Trabalho
- IFES – Instituicoes Federais de Ensino Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
- MAT – Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais
- MEC – Ministério de Educação
- MORU – Movimento de Ocupaco da Reitoria da UFBA
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAFTA – North American Free Trade Agreement
ONG's – Organizações não-Governamentais
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB – Produto Interno Bruto
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PPP's – Parcerias Público Privadas
PROIFES – Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PT – Partido dos Trabalhadores
PTM's – Parâmetros Teórico - Metodológicos
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das
Universidades Federais
Sesu - Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TE – Trabalho e Educação
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	27
1. DISCUTINDO AS CATEGORIAS DO ESTUDO: O TRATO TEÓRICO – METODOLÓGICO DO OBJETO E OS PARÂMETROS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA.....	39
1.1 A qualificação profissional como relação social e o deslocamento para a noção das competências.....	40
1.2 A educação, seu sentido histórico-ontológico e político-ideológico, e a crise atual do sistema de internalização dos valores do capital.....	61
1.3 A formação humana como projeto alternativo de educação para além do capital.....	67
1.4 Educação e emancipação humana.....	72
2. A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O DESAFIO HISTÓRICO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE.....	78
2.1 A Reforma do Estado Neoliberal.....	81
2.1.1 O Estatal, o Privado e a Publicização no Brasil.....	84
2.2 As diretrizes do neoliberalismo para a Educação Superior: as orientações do Banco Mundial e a peculiaridade do caso brasileiro.....	88
2.3 Reforma da Educação Superior de FHC a Lula.....	95
2.4 Possibilidades de embates, no campo das contradições, e a construção de outra hegemonia.....	101
3. A PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO REUNI E O ESTUDO DE CASO DA UFBA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES.....	105
3.1 Apresentando o REUNI: o contexto que originou esta política e suas características principais.....	107
3.1.1 A operacionalização de uma política de governo de reestruturação e expansão das IFES: O Decreto 6.096/2007.....	115
3.1.2 Analisando as Diretrizes Gerais do REUNI.....	121
3.1.3 O balanço da implementação do REUNI: O relatório do primeiro ano.....	126
3.1.4 Discutindo os Parâmetros Teórico – Metodológicos: as categorias e conceitos do REUNI.....	135

3.2 Apresentando o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA	146
3.2.1 A Resolução 02 / 2008 do CONSEPE: a base legal da reestruturação e expansão da UFBA.....	158
3.2.2 Discutindo os Parâmetros Teórico – Metodológicos: As categorias e conceitos dos BI's da UFBA	159
3.3 Síntese sobre a análise do objeto: contradições e possibilidades.....	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CICLO DE ESTUDO QUE SE FECHA ANUNCIANDO NOVAS POSSIBILIDADES	180
REFERÊNCIAS	189
ANEXO A – Lista de Adesão ao REUNI por chamada	202
ANEXO B – Número de vagas em concursos docentes em 2008.....	204
ANEXO C – Número de vagas em concursos para Técnicos classes B, C e D (nível médio) e E (nível superior) em 2008	205
ANEXO D – Situação das Obras em 2008.....	206
ANEXO E – Execução Orçamentária Geral do Programa REUNI em 2008.....	207

INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere na linha “Estado e Política Pública” do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma pesquisa documental, na qual foram investigadas e analisadas fontes primárias e secundárias, a partir do referencial teórico-metodológico materialista histórico dialético. Inicialmente, apresentamos o texto de uma forma geral, ou seja, qual é o objeto delimitado, as características do estudo e do objeto, o enfoque estabelecido e os objetivos traçados. Posteriormente, fizemos a fundamentação do estudo, que foi subsidiada pelas categorias metodológicas, analíticas e de conteúdo por nós estabelecidas no processo de construção da pesquisa e do texto. Na seqüência, é apresentado o problema de pesquisa e as hipóteses. Ao fim, apresentamos a descrição da estrutura da dissertação, ou seja, a apresentação dos capítulos.

O objeto de estudo é a proposta de qualificação profissional presente no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI), e a manifestação dessa proposta no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (PP BI's UFBA). Compreendemos que a concepção de qualificação profissional – categoria produzida pela relação entre o trabalho e a educação na modernidade – expressa, em certa medida, uma concepção de formação humana, ou seja, uma concepção de como o homem se faz homem na práxis social. A particularidade dessa categoria, entretanto, enfoca especificamente o conteúdo dessa práxis nas relações de trabalho mediadas pela profissão. Esta concepção pode estar definida pelas demandas do capital, subsumindo, assim, o ser humano à lógica da sua reprodução; ou ter a perspectiva da emancipação humana, pela qual os homens produzem sua existência potencializando, para si, como ser genérico e singular, suas múltiplas capacidades.

O referencial teórico que estabelecemos nos leva a tratar a categoria qualificação profissional na perspectiva da **qualificação como relação social**, que abrange as relações entre o trabalho e educação, bem como as **dimensões conceituais, sociais e experimentais** da qualificação, conforme Ramos (2006) descreve no seu estudo, se apropriando de Schwartz (1995 e 1998).

Fizemos uma análise da proposta de qualificação profissional do REUNI e dos BI's UFBA¹, mediante a investigação dos *Parâmetros Teórico-Metodológicos (PTM's)* que dão sustentabilidade aos projetos apresentados pelo governo federal e pela UFBA.

O REUNI é um programa instituído por um Decreto presidencial² que apresenta diversas dimensões estruturantes, inviáveis de serem analisadas totalmente numa dissertação. Logo, esta questão objetiva nos impôs a necessidade de fazer um recorte de pesquisa, ou melhor, focar o objeto e a análise investigativa.

Voltamos a nossa investigação para a crítica aos *Parâmetros Teórico-Metodológicos (PTM's)* do REUNI e também para os *BI's UFBA* – nosso estudo de caso, pois os PTM's representam bem a proposta de qualificação profissional de ambos os planos referidos anteriormente. Acreditamos que estes PTM's agregam uma série de categorias e conceitos que serão utilizados como referência na *Proposta Político Pedagógica das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES*, com objetivo de formar um determinado perfil de profissional, a ser desenvolvido no programa REUNI. Diante deste ajuste do foco de pesquisa, nos apoiamos na definição de Santos Junior (2005) sobre o significado de *Parâmetros Teórico Metodológicos*:

Diz respeito a um conjunto de elementos que articulados ampliam nossas possibilidades de abordar a realidade no sentido de sua compreensão, da produção do conhecimento, do encaminhamento de ações, enfim de entender, explicar e agir no enfrentamento dos problemas postos pela existência. (SANTOS JUNIOR, 2005, p.121)

Complementando a compreensão de PTM's, sistematizamos uma noção, a partir da leitura do próprio Santos Junior (2005) e de Freitas (1995): os PTM's nos instrumentalizam no sentido de organizar a construção do pensamento e do conhecimento, tendo como pontos de apoio categorias e conceitos que se relacionam no plano da teoria do conhecimento, ou seja, na compreensão da realidade e no plano metodológico, que se refere ao processo de investigação e de aplicabilidade prática do conhecimento.

¹ Convencionamos chamar o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia por: BI's UFBA, ou PP BI's UFBA, ou somente BI's.

² Decreto do presidente da república Luís Inácio "Lula" da Silva, número 6.096 de 24 de Abril de 2007, que tem como principal objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior. Diante de tal finalidade são traçadas algumas metas e objetivos a serem alcançados pelas IFES que aderirem voluntariamente ao programa.

Escolhemos os BI's UFBA como estudo de caso, por dois motivos: o primeiro aspecto é que fizemos investigações prévias de algumas propostas de adesão ao REUNI, de outras IFES³. Verificamos que a UFBA apresenta um plano bem fundamentado e coerente com a proposta do governo. Posteriormente, foi notado o destaque no cenário nacional e internacional que esta instituição apresenta no que diz respeito à formulação de um plano inovador de arquitetura acadêmica. É perceptível que algumas IFES estejam adotando a proposta de Bacharelados Interdisciplinares (BI's) semelhantes à proposta da UFBA. Além disso, as formulações da equipe técnica, especialmente do Reitor desta instituição – Naomar Almeida, que elaborou o PP BI's UFBA, repercutem diretamente no próprio Ministério da Educação - MEC - e aprofundam diversos fundamentos conceituais adotados por ambos os planos. O segundo aspecto é oriundo do momento da qualificação do projeto de dissertação. A banca⁴ apontou, por unanimidade os BI's UFBA como o plano de maior relevância para o nosso estudo dissertativo, o que correspondeu às nossas impressões iniciais de que esta proposta de adesão ao REUNI facilitaria a compreensão de todo o movimento de reestruturação das Instituições de Ensino Superior (IFES) brasileiras, devido ao próprio contexto político em que a UFBA está inserida, assim como o debate teórico-metodológico feito pela instituição, que é bem condizente com a lógica hegemônica da educação contemporânea.

O REUNI faz parte de um pacote maior, que é a Reforma Universitária em curso no Brasil, implementada pelo Governo de Lula. Esta reforma vem acontecendo por etapas, como demonstram diversos autores, entre estes, Cêa (2006) e Mancebo (2007a). Entretanto, como constata o PP BI's UFBA (2008a), a maioria das medidas do governo – Projetos de Lei de Reforma do Ensino Superior, Programa Universidade para Todos (PROUNI) – elaboradas antes do REUNI, estavam mais voltadas para questões administrativas, de gestão burocrática, enquanto o REUNI trata da renovação da arquitetura acadêmica das IFES e da proposta de qualificação profissional que se deseja construir nas universidades federais brasileiras. Este movimento é devidamente tratado neste trabalho.

Não podemos deixar de registrar que o debate acerca da reforma universitária, necessária para a classe trabalhadora brasileira vem sendo construído de uma forma

³ Por exemplo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - e a Universidade de Brasília – UnB.

⁴ Composta por: Marise Ramos (Presidente), Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Deise Mancebo – UERJ; Roberto Leher – UFRJ.

complicada, pois a reforma atual do governo vem acontecendo por medidas pontuais, porém significativas e com um debate pouco democrático. O REUNI, por exemplo, é uma grande prova disto. Trata-se de um decreto, que não passou por instâncias maiores de debate na sociedade civil e aparentemente é apresentado como se fosse desarticulado da reforma universitária. Aprofundaremos mais esta questão no capítulo designado para a explicação detalhada do REUNI.

Percebemos que o presente estudo dissertativo é original, pois trata de uma política pública nova da educação superior que está ainda em processo de construção, mais especificamente encontra-se na primeira etapa de implementação⁵. Logo, a crítica em tempo real é importante para a contribuição do debate a respeito das tendências que esta política está tomando.

Como partimos de uma análise fundamentada na filosofia da práxis, compreendemos que esta atitude é fundamental na luta de correlações de força nos rumos da política. Não temos a pretensão de mudar por completo estes rumos através desta dissertação, mesmo porque temos a clareza de que esta seria uma tarefa um tanto quanto quixotesca. Contudo, compreendendo que a crítica e o conhecimento podem adquirir força material, social e política, pretendemos engrossar as fileiras junto aos sujeitos que estão tentando mudar a realidade, de acordo com o alcance de seus braços, ou melhor, do eco das suas críticas.

Também verificamos que existem poucas dissertações e principalmente teses que tratam do REUNI, logo se faz necessário a realização de pesquisas de pós-graduação, na modalidade *stricto sensu* atualizadas, que se dediquem a este assunto atual. Outro aspecto importante do estudo é que fizemos um levantamento no campo “Trabalho e Educação (TE)” a procura de publicações – Teses, Dissertações e artigos – sobre a qualificação profissional no ensino médio e profissionalizante. Entretanto, em relação ao ensino superior, não tomamos conhecimento de outros estudos que fizessem a análise a partir da perspectiva da qualificação profissional. O presente estudo pode contribuir na ampliação da discussão sobre a qualificação profissional no Brasil, no âmbito da educação superior.

A expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, que ocorre nas últimas décadas, requer uma ampliação da análise sobre a qualificação profissional para este

⁵ Investigamos, inclusive, o Relatório do primeiro ano de implementação do REUNI, referente ao ano de 2008.

campo da educação (TE). Prontamente, acreditamos que estes aspectos justificam a realização deste estudo e demonstram a sua originalidade e relevância.

O objetivo geral do estudo é apreender a proposta de qualificação profissional desenvolvida no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) e no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (PP BI's UFBA), tendo como referência a construção de possibilidades de formação humana, através das contradições da proposta de formação para o mercado.

O objetivo geral se desdobrou em determinados objetivos específicos. O primeiro deles visa discutir as bases estruturais, conceituais e categoriais que fundamentam a Reforma Universitária brasileira e mais especificamente o REUNI e os BI's UFBA, a partir da noção da qualificação profissional como relação social. O segundo pretende verificar as mediações postas na relação entre as transformações do modo de produção capitalista e de sua sociabilidade, e as políticas de ensino superior no Brasil e no mundo. Como último objetivo específico proceder à análise crítica dos parâmetros teórico-metodológicos que embasam o REUNI, visando formular outros que sirvam como ponto de apoio para a construção de uma perspectiva de formação humana.

A metodologia adotada para a construção do texto foi inicialmente de: investigação das fontes primárias (Documentos oficiais do governo e das instituições analisadas – UFBA e Banco Mundial - BM) e secundárias (revisão de literatura de textos atuais que tratam do mesmo objeto).

Como já demonstramos anteriormente a nossa análise dos dados foi feita a partir de uma perspectiva crítica, que se caracteriza da seguinte forma:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2006, p. 81)

Voltamos os nossos esforços para a definição de **categorias do método dialético, analíticas e de conteúdo** que estivessem articuladas entre si, proporcionando a realização das devidas mediações, próprias do método de análise e exposição adotado.

Estas mediações devem preservar a essência das características específicas do objeto, manifestadas em suas categorias de conteúdo, porém estabelecendo as relações e

nexos que estas possuem com o movimento mais amplo, geral, da realidade, ao qual este objeto está inserido.

Os próprios capítulos desta dissertação estão organizados de forma que permita ao leitor visualizar a trajetória - semelhante ao que foi apresentado no parágrafo anterior - de realização na investigação. Inicialmente, aprofundamos a discussão sobre as categorias analíticas centrais do estudo, quais sejam, **qualificação profissional e formação humana**. Em seguida, contextualizamos o movimento atual de mudanças da sociabilidade capitalista, passando pela configuração das políticas do ensino superior no mundo e no Brasil. A partir disto discutimos como surge o REUNI e como, no nosso estudo de caso – os BI's UFBA, se configura a proposta de qualificação profissional.

Buscamos demonstrar a objetividade com que a nova sociabilidade interfere na elaboração das políticas para o ensino superior no Brasil e como, a partir disto, o REUNI ganha forma. Este movimento é feito de forma a capturar o teor da luta de interesses opostos que uma política como esta tem. Entretanto, como citado, na passagem acima de Frigotto (ibd.) tentamos estabelecer uma crítica às contradições verificadas neste processo, procurando dar força material a nossa crítica.

Em relação à organização do trato com as categorias deste trabalho, convencionamos o seguinte: a existência de categorias de três ordens, a saber – **as categorias do método dialético** – totalidade, historicidade e contradição, **categorias analíticas** e **categorias do conteúdo** (Kuenzer, 1998). As categorias analíticas fundamentais tratadas são a **qualificação como relação social** e a **formação humana**. Visando ao nosso objeto, construímos **categorias de conteúdo** que são justamente as respectivas categorias fundamentais desdobradas e extraídas do conteúdo do objeto.

Estas se caracterizam da seguinte forma: as **categorias do método dialético** são próprias do método de análise e exposição adotado, qual seja, o referencial materialista histórico dialético, que nos possibilita investigar a realidade, considerando-a como o concreto que é síntese de múltiplas determinações produzido pela práxis humana. O respectivo método é utilizado por nós a partir das seguintes indagações características da sua forma estruturante: Como interrogar a realidade? Como estudar um fenômeno? Como apreender as mediações do fenômeno para que ele se torne concreto (elevado ao plano do pensamento e não mantido somente no plano da experiência ou da sensibilidade empírica)? As categorias do método dialético⁶ que utilizamos são as

⁶ As leis e categorias básicas da dialética não se reduzem a um conhecimento pré-estabelecido; trata-se de teses filosóficas ou leis e conceitos da ciência concreta (KOPNIN, 1978). Ainda segundo este autor, as categorias são

seguintes: **contradição** (que envolve a lei da negação da negação, lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas); **Totalidade** (Mediações da realidade entre a realidade e o objeto de estudo); **Historicidade** (que envolve as possibilidades de transformação da realidade). Os principais autores que nos fundamentamos foram Marx e Engels (1983), Kosik (2002), Cheptulin (1982), Kopnin (1978) e Kuenzer (1998).

As categorias **analíticas**, foram assim convencionadas por nós, para dar a dimensão das categorias que não são do método, porém tem relações com este. E nem são categorias de conteúdo – ou seja, extraídas diretamente do objeto de estudo. Mas estas se relacionam com ambas e tem uma função primordial no nosso estudo que é instrumentalizar nosso pensamento, ou a nossa análise, para tecer a crítica ao objeto. Conforme citamos anteriormente, são elas: **Qualificação Profissional como relação social e Formação Humana**.

Estas categorias são essenciais para se manter uma coerência com o método materialista histórico dialético, pois este requer instrumentos que direcionem o nosso pensamento e que, fundamentalmente, estabeleçam as mediações necessárias para compreender as dimensões gerais – estruturantes – no qual o objeto está envolvido e ao mesmo tempo nos possibilitem historicizar a discussão específica realizada, sem abrir mão de uma das teses centrais da filosofia da práxis: “Os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes, a questão é *transformá-lo*” (MARX, 1984, p.111, grifos do autor).

Esta noção nos auxilia a evitar a reprodução acrítica da realidade, pois não investigamos o fenômeno por ele mesmo, ou seja, na sua pseudo-concreticidade (KOSIK, 2002). Nós o fazemos através das suas categorias e conceitos, considerando que este fenômeno não é isolado e autônomo em relação ao movimento mais amplo (geral) da realidade. Procuramos compreender a realidade de uma forma total e principalmente historicizando os processos de transformação que a humanidade passa e como isto modifica a realidade de uma forma geral.

A respeito das categorias de **conteúdo**, essas são próprias do objeto de estudo, do campo empírico (KUENZER, 1998). No nosso caso, utilizamos todo o referencial descrito anteriormente para apreender no objeto as categorias que o estruturam, que o caracterizam e que se relacionam com a discussão geral da pesquisa.

termos mais gerais, que são formas de pensamento, e como tais devem ser incorporadas aos conceitos. As categorias, assim como os conceitos, são reflexo do mundo objetivo, uma generalização do fenômeno, processos que existem independentes da nossa consciência.

Compreendemos que a proposta de qualificação profissional desenvolvida no REUNI está inserida no sistema da pedagogia das competências, logo a nossa exposição da análise tenta elucidar esta afirmativa, demonstrando os parâmetros teórico – metodológicos deste respectivo objeto de estudo.

É necessário esclarecer o trato metodológico que utilizamos a respeito da categoria **qualificação profissional**, devido a sua centralidade nesta pesquisa. Como já foi demonstrado, nosso objeto é a proposta de qualificação profissional presente no REUNI. Falamos também que foi adotada a referência de análise da **qualificação como relação social**. Diante desta situação, a qualificação profissional é concebida a partir de três dimensões: *conceitual*, *social* e *experimental*. Detalharemos mais a respeito de cada uma delas, no decorrer deste tópico da dissertação. Antes, apontaremos o caráter estratégico que esta categoria representa na nossa investigação.

No estudo, tratamos da proposta de qualificação profissional a partir de duas formas: uma, como o objeto de estudo em si, presente no REUNI e BI's UFBA – ou seja, a partir da noção de **categoria de conteúdo** (envolvendo os conceitos que ela abrange); e a segunda como **categoria analítica** que envolve as dimensões distintas (conceitual, social e experimental) do objeto, nos auxiliando na construção de referências de formação humana.

A categoria qualificação profissional vem sendo apropriada de diversas formas. Qual seja, meramente a partir das dimensões conceitual, ou experimental ou social. E não de forma a articular estes elementos entre si.

Percebemos e concordamos também com o que Ramos (2006) aponta, quando sugere a existência um *deslocamento da noção de qualificação profissional como relação social*, nos cursos de formação profissional brasileiros e em diversas partes do mundo para a *perspectiva das competências* – voltadas apenas para a dimensão experimental da qualificação, sendo tratada de forma unilateral ou a partir da noção de formação para o mercado.

No REUNI e nos BI's UFBA esta última tendência se manifesta. O que ratifica para nós a pertinência desta categoria no nosso estudo.

Ramos (ibid.) demonstra também como é possível desenvolver nos cursos de formação profissional uma noção mais ampla da qualificação profissional – como relação social – que englobe os elementos da formação humana e da educação integral. Aqui se revela o caráter estratégico do trato com esta categoria em nosso estudo, pois pretendemos demonstrar, através da investigação, como a proposta de qualificação

profissional (na forma de **categoria de conteúdo**) vigente no REUNI e nos BI's UFBA reproduz a lógica reducionista da qualificação – as competências. E como isto anula as demais possibilidades de formação mais favoráveis a classe trabalhadora brasileira, rumo a uma formação de maior qualidade, na construção de alternativas distintas das que estão postas pelo modo de produção capitalista. Esta última formulação revela o caráter de **categoria analítica**.

Desta forma, tratamos a categoria qualificação profissional, de uma dupla forma, como analítica e também como categoria de conteúdo, através das suas diversas nuances, abordagens, conceitos e aplicabilidades.

Aprofundando a discussão sobre os conceitos da qualificação profissional, abordaremos a dimensão da qualificação como relação social, sua polissemia, suas origens, tensões, o deslocamento da sua dimensão mais ampla para a noção de competências e as possibilidades de tratá-la de forma progressista, a partir do campo das contradições da luta de classes.

É preciso destacar que tais conceitos e categorias da qualificação profissional foram abordados neste trabalho a partir de dois eixos⁷: Um *sócio-político* e outro *pedagógico*. Esta diferenciação ocorre porque a qualificação profissional se manifesta tanto como referências de sujeito que se quer formar, atualmente voltado para os valores da cidadania, e como deve ser o comportamento e orientação política (a visão de mundo) que os mesmos devem adotar nas atuais relações de produção da vida. Esta primeira é o *eixo sócio-político*. Mas também, é preciso que se eduque estes sujeitos, pois não é de uma forma espontânea que eles irão adquirir o sistema de valores necessários para a cidadania. Logo, a educação cumpre este papel, e mais especificamente, as teorias pedagógicas dão viabilidade prática (através dos currículos escolares, dos parâmetros teórico-metodológicos, das metodologias de trabalho, dos materiais didáticos e etc) a esta perspectiva. Esta é a descrição do *eixo pedagógico*.

É importante fazer uma observação a respeito dessa abordagem. Trata-se do reconhecimento de que é difícil estabelecer um recorte epistemológico, indicando com precisão quais conceitos e categorias estão dentro do “enquadramento” de um ou de outro eixo, pois estes e estas são forjados (as) a partir de uma perspectiva dialética, no qual as noções de ambos os eixos estão relacionadas. Entretanto, mantivemos esta

⁷ As respectivas categorias e conceitos de cada eixo estão sinalizados em **negrito** para que o leitor os reconheça com maior facilidade.

divisão para tentar organizar melhor a discussão, assim como tornar mais didática a leitura deste texto.

Achamos necessário também esclarecer a divisão no trato analítico que estamos utilizando a respeito do que são as *categorias* e o que significam os *conceitos*. O primeiro, de acordo com Cheptulin (1982), diz respeito à tentativa de apreender o grau de desenvolvimento do conhecimento e da prática social. Este mesmo autor afirma que:

A definição da natureza das categorias, de seu lugar e de seu papel, no desenvolvimento do conhecimento está diretamente ligada à resolução do problema da correlação entre o particular e o geral na realidade objetiva e na consciência, assim como à colocação em evidência da origem das essências ideais e da relação destas últimas com as formações materiais, com os fenômenos da realidade objetiva. (CHEPTULIN, 1982, p.05)

Desta forma, compreendemos que a **Sociedade do Conhecimento**, por exemplo, é uma categoria, pois envolve uma explicação no plano do conhecimento, fruto da realidade objetiva que nos remete a complexidade na qual este objeto está inserido, que é a sociabilidade numa prática social em que o conhecimento tem uma objetividade na vida das pessoas.

Enquanto que um conceito é a tentativa de explicação de determinado objeto a partir das suas características específicas, mais imediatas, que se reduzem a um campo do conhecimento.

Assim sendo, uma categoria pode envolver diversos conceitos para caracterizar o objeto, já o contrário não ocorre.

É válido lembrar que esta perspectiva que estamos apresentando estão engajadas no campo da dialética materialista, que procura desenvolver ferramentas, como as categorias, no intuito de apreender a realidade concreta na sua essência e não meramente a partir de idealizações, ou no plano do pensamento abstrato.

As principais categorias utilizadas foram: **empregabilidade, profissionalidade, competências e habilidades, sociedade do conhecimento.**

Já os principais conceitos que nos apropriamos foram: **inclusão e flexibilidade, no eixo sócio-político; e interdisciplinaridade e pedagogia do aprender a aprender, no eixo pedagógico.** Na observação que fizemos na pesquisa, percebemos que as categorias que citamos anteriormente são estruturantes do problema e, por isso mesmo,

se constituem como categorias. Estas contemplam os conceitos que acabamos de referir neste parágrafo.

A partir da discussão apresentada e que o estudo contempla, delimitamos o seguinte *problema*: dentro do contexto das atuais transformações do sócio-metabolismo do capital, quais são os conceitos, as contradições e as possibilidades da proposta de qualificação profissional presente no REUNI e nos BI's UFBA? A contradição básica que pretendemos abordar é a contraposição de propostas: uma que está em construção e segue a lógica hegemônica, que é baseada na formação para o mercado; e a outra é a possibilidade de formação humana, que pode ser desenvolvida, dentre outras formas, a partir das contradições da realidade vigente. Para isso se faz necessário discutirmos os processos de reforma do Estado e da Educação Superior que ocorrem no Mundo, e especificamente nos países em desenvolvimento – como é o caso do Brasil, assim como construímos referências teórico - metodológicas que nos instrumentalizem para a realização de uma crítica radical.

Em diálogo com este problema delimitado e com os objetivos do estudo, levantamos as seguintes hipóteses: Em primeiro lugar, as tendências e diretrizes desse processo de reforma universitária atendem as necessidades de reprodução do capital subsumindo o trabalho humano à sua lógica, atendendo às demandas vinculadas as suas transformações contemporâneas. Segunda, estas medidas visam desenvolver a formação de uma força de trabalho “qualificada” para atender aos desafios impostos pelo modo de produção capitalista, porém ao mesmo tempo desqualificam a formação do trabalhador no que diz respeito à perspectiva da formação humana e por fim, os Parâmetros Teórico - Metodológicos adotados pelos formuladores das propostas do REUNI e dos BI's UFBA, se pautam em noções pós -modernas, que visam a maior adequação da formação acadêmica, no ensino superior, ao discurso contemporâneo da sociedade do conhecimento e no âmbito pedagógico na pedagogia do aprender a aprender.

Na investigação realizada, verificamos que estas hipóteses procedem, ou seja, refletem a realidade analisada.

Dando continuidade a proposta deste tópico da dissertação, apresentamos os capítulos: o primeiro consiste num momento de apresentação da nossa fundamentação teórico- metodológica a respeito das categorias e conceitos utilizados na dissertação. Discutimos os parâmetros para a construção de uma perspectiva de formação humana na educação, na educação superior e no objeto de estudo analisado.

O capítulo dois é dedicado a contextualização de como vem se dando a Reforma Universitária no Brasil, suas etapas, políticas governamentais, as bases econômicas – pautadas nos ajustes neoliberais, a mundialização do capital e as propostas dos organismos internacionais – principalmente o Banco Mundial - para a educação, em especial a educação superior. Como as reformas são desenvolvidas neste sentido de reprodução metabólica do capital, quais os conceitos utilizados. Além disso, localizamos o surgimento do REUNI diante desta conjuntura.

O terceiro capítulo é referente à análise do objeto de estudo propriamente dita, em que discutimos cada categoria de conteúdo encontrada na investigação e que tem afinidade com a proposta de qualificação profissional. Investigamos as contradições do REUNI e apontamos possibilidades superadoras, de transformação da realidade, a partir do movimento da luta de classes e do ponto de vista da classe trabalhadora. Por fim, nas considerações finais, retomamos as principais questões do estudo, assim como citamos outros elementos que estão presentes no REUNI, não se esgotam neste texto e que pretendemos compartilhar com os leitores para oxigenar o debate a respeito dos rumos da política da educação superior no Brasil.

Feitas tais ponderações sobre o presente estudo, passamos agora para o capítulo seguinte que aprofundará a discussão teórico-metodológica da investigação realizada.

1. DISCUTINDO AS CATEGORIAS DO ESTUDO: O TRATO TEÓRICO – METODOLÓGICO DO OBJETO E OS PARÂMETROS PARA UMA FORMAÇÃO HUMANA.

Neste capítulo aprofundaremos as questões teórico - metodológicas deste estudo, que foram apresentadas na introdução. Principalmente no que se refere à categoria central deste estudo, a **qualificação profissional** e a perspectiva que defendemos para o ensino superior, que é a **formação humana**.

Também fundamentamos os principais conceitos e categorias de conteúdo que foram levantadas na investigação e na análise do objeto de estudo. Neste momento da dissertação, apresentamos estes elementos, demonstrando suas principais características e relações com a discussão sobre a qualificação profissional como relação social e o deslocamento que predomina hoje na educação e na educação superior, do deslocamento desta noção para a lógica das competências.

Sobre os conceitos da qualificação profissional, abordaremos a dimensão da qualificação como relação social, sua polissemia, suas origens, tensões, o deslocamento da sua dimensão mais ampla para a noção de competências e as possibilidades de tratá-la de forma progressista, a partir do campo das contradições da luta de classes. Nossa principal referência para tal discussão foi Ramos (2006). Após esta fundamentação, é que apresentamos, no capítulo três, como estas categorias e conceitos são abordados na especificidade deste objeto de estudo dissertativo.

Com objetivo de respaldar a concepção de formação humana, dedicamos atenção ao papel da educação frente à crise estrutural do capital, os modelos de educação e projetos de sociedade em disputa, além da possibilidade de construção de uma outra hegemonia, ou seja, de uma educação para além do capital, a partir das contradições e sendas do modo de produção vigente.

Desta forma, apesar do capítulo não consistir na análise propriamente dita do objeto, articulamos algumas questões pontuais do mesmo com a fundamentação teórico – metodológica aqui presente.

No capítulo também procuramos fundamentar, a discussão sobre a *educação, a formação humana e a emancipação humana*, esperando que com base nisto, seja

possível fazer uma crítica de forma consistente às constatações e contradições oriundas da análise dos dados de pesquisa da dissertação.

Ao final do capítulo, tomamos como referência principal as obras de Mészáros (2005 e 2006) e Tonet (2005 e 2006), para localizar a perspectiva marxiana de concepção da educação. Depois, estabelecemos alguns vínculos entre o objeto da dissertação e algumas das disputas de projetos de educação e sociedade vigentes. Também apresentamos uma fundamentação sobre a noção de *formação humana* e a sua centralidade hoje enquanto projeto alternativo da educação. Por fim, discutimos a categoria *emancipação humana* como possibilidade real (objetiva) e seu papel fundamental no atual patamar de esgotamento da capacidade civilizatória do capitalismo.

1.1 A qualificação profissional como relação social e o deslocamento para a noção das competências

A qualificação profissional é um termo polissêmico, que é fruto do processo de produção material da vida, logo passível de embates e divergências quanto a sua apropriação. Destacamos aqui dois campos básicos e distintos de abordagens da qualificação - *essencialista e relativista* -, visando ao maior esclarecimento sobre as nuances desta categoria.

No campo da sociologia do trabalho, os estudos empíricos sobre a qualificação se referem fundamentalmente à organização do processo de trabalho e, portanto, em nível microssocial, onde a noção de qualificação está associada ao posto de trabalho, isto é, as características e exigências em termos de conhecimento, experiência, habilidades, para a realização da tarefa / função do trabalhador. Neste caso, a qualificação é do posto, definido pela prescrição taylorizada do trabalho. Esta noção pode se confundir com a qualificação do trabalhador, que precisa ter determinadas habilidades / competências para dar conta das exigências do posto de trabalho que ocupa (Druck, 1999). Esta noção que a autora traz se assemelha a uma das dimensões do debate sobre a concepção da qualificação – concepção *essencialista*. Esta formulação

nos leva a reforçar a afirmativa de Ramos (2006), a cerca do deslocamento da noção de qualificação pela afirmação das competências. Vejamos o que Ferreti aponta:

[a concepção essencialista] é contraditada por aqueles que se recusam a olhar a qualificação da perspectiva estreita da adequação / readequação entre, de um lado, progresso técnico, mudanças no conteúdo e no processo de trabalho, qualificações do posto de trabalho e, de outro, a qualificação do trabalhador, especialmente quando os dois últimos termos são reduzidos, respectivamente, a um rol de tarefas e a uma lista de atributos pessoais. (FERRETI, 2004, p.413)

Trouxemos a tona, primeiramente, o debate da qualificação em torno da sociologia do trabalho por verificar que ela é de certa forma, balizadora da construção do conceito de qualificação profissional no campo da educação no Brasil, como afirma Ferreti (Ibd.). Entretanto o autor nos alerta para o fato de que os educadores brasileiros, na década de 1980, ainda que não bem informados das discussões da sociologia do trabalho, a respeito da qualificação profissional, compreendiam que a concepção essencialista tinha limites para a sua consolidação na educação no Brasil e também não compartilhavam de uma visão reprodutivista da educação para adaptação a ordem vigente. O autor complementa:

A qualificação profissional, como categoria teórica, só passou a interessar de perto os educadores brasileiros e a mobilizá-los efetivamente quando se instalou o debate sobre os rumos que a educação viria a tomar em função das mudanças cruciais que ocorreram no campo do trabalho a partir da década de 1970, mas que se fizeram sentir entre nós apenas na década de 1990. (Ibd., p. 407)

Esta concepção, essencialista, não é exclusiva, existem outras como a *relativista*, apontada por Ramos (2006) e Ferretti (2004), como sendo oriunda de uma relação dialética entre o vínculo dentro e fora da empresa, ou dos postos de trabalho, articulados com demais relações sociais mais amplas, como as relações de classes ou grupos. Assim analisa Ferreti:

Os que criticam o ponto de vista “essencialista” adotam a concepção que denominam de “relativista”, em que “a qualificação resulta das relações sociais entre classes dentro e fora da empresa, que se traduzem em um sistema de codificação social – qualificações – que organiza o sistema de remuneração do trabalho” (Lope Peña &

Martín Artiles, 1992, p. 3). Tal concepção, a começar por Naville (1956), é defendida por vários autores franceses (por exemplo: Dadoy, 1984; Paradeise, 1987; Rolle, 1989), mas não apenas por eles (Villavicencio, 1992, por exemplo), com diferentes nuanças. O dissenso não se dá apenas entre os que defendem concepções tão diversas como as acima mas, também, no interior de cada uma delas. Entre os “essencialistas”, por exemplo, a tese de Freyssenet sobre a qualificação / desqualificação da força de trabalho, publicada em 1974, entra em choque com a de Touraine. Quanto aos “relativistas”, as diferenças dão-se entre os que entendem as relações sociais como relações entre classes e os que as entendem como relações entre grupos. A crítica destes últimos aos primeiros é a de que, ao enfocarem as qualificações da perspectiva da classe, tomam a esta como homogênea, não dando, por isso, conta de interesses coletivos (grupais) ou individuais em seu interior. Os primeiros criticam os segundos por atribuírem tanta importância aos interesses grupais e individuais que secundarizam a determinação de classe. (Ibd., p.413-414)

Nos apropriamos da noção sistematizada por Ramos (2006)⁸, em que é levado em consideração o movimento dialético de disputa de conceitos, a partir do embate de projetos e modelos de sociedade, o que envolve as relações sociais tais como a formação profissional, a luta de classes e a atuação profissional. Tal perspectiva, nos permite também apreender o deslocamento atual, muito presente no campo da trabalho - educação, da noção de qualificação para as **competências** (uma terceira tendência que surge a partir dos novos paradigmas capitalistas da **flexibilidade das relações de trabalho**) que reduz a dimensão da categoria qualificação.

Historicizando a discussão a respeito da qualificação, Ramos (Ibd.) assinala que este conceito remonta ao surgimento do Estado de Bem-Estar Social, diante da consolidação da sociedade industrial, no qual esta noção vigora como processo regulador social em detrimento ao domínio anterior da regulação feita pelas corporações.

Estas corporações controlavam as relações de trabalho (contratação, salário e formação). A liberalização das relações de trabalho que ocorreram a partir do século XVIII ajudou a impulsionar o desenvolvimento da industrialização. Entretanto este fenômeno, por conta do princípio da propriedade privada dos meios de produção, atacou dois aspectos fundamentais da regulação social, a saber: 1) as regras coletivas de contrato de trabalho, deram lugar ao contrato particular e a relação direta entre patrão e empregado, sem intermédio de sindicatos ou demais entidades de classe; 2) a aprendizagem profissional, que tornou o aprendiz um jovem operário submetido, sem

⁸ A respectiva obra da autora é a nossa maior referência para a discussão sobre a qualificação profissional, pois percebemos que a mesma sistematizou, de uma forma bem pertinente, o sistema da pedagogia das competências, a nível mundial e local – Brasil, portanto a apropriação da obra da autora nos permitiu precisar teoricamente e metodologicamente o objeto em questão. Ressaltamos também que nos identificamos com a perspectiva da qualificação como relação social, como é defendido nesta obra.

proteção, a tarefas pouco formadoras no sentido da formação humana e mais diretamente voltado para uma formação unilateral do ofício do trabalho. O conceito de qualificação é uma contrapartida a esta ausência de regulações, (Ibd., p. 41 e 42).

A flexibilização das relações de trabalho se deu também através da automação da produção, baseado na polivalência dos trabalhadores, no diferencial de responsabilidades, carreiras e salários de uma mesma categoria, o que se deu principalmente pela quebra dos acordos coletivos de trabalho, estratégias de cooptação de funcionários e lideranças sindicais, assim como o redimensionamento por parte da pressão empresarial, da função de sindicato, passando da lógica do confronto a colaboração, sobre-exploração da força de trabalho dos países de capitalismo periférico, como aponta Florestan Fernandes, subcontratação, subemprego, individualização do trabalho e quebra de direitos universais trabalhistas e sociais, (Ibd., p. 173-174) e Harvey (2009).

Subsidiada no pensamento de Castel (1998), Ramos (2006) atesta que este conceito – qualificação - nasce no pós-guerra e, de certo modo, representa as aquisições dos movimentos sociais. Em relação ao mundo do trabalho, a regulação social representa o reconhecimento dos trabalhadores como membros de determinadas categorias, coletivas, que compõem uma classe social, dotados de um estatuto social, que não podem ser reduzidos a meros contratos individuais de trabalho, como ocorre no processo de flexibilização do trabalho / desqualificação do trabalho.

A qualificação é apoiada sobre dois sistemas:

a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno dos diplomas. Nota-se, portanto, que o conceito de qualificação nasce de forma correlata e consolida-se com o modelo taylorista-fordista de produção, em torno do qual se inscrevem tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração. (Ibd., p.42)

Ao longo do tempo o debate em torno do significado do termo qualificação vai se modificando, ao ponto de ocorrerem classificações como as descritas abaixo, por Ramos (2006) apud Schwartz (1995). Ocorrem três dimensões da qualificação:

Conceitual, social e experimental. A primeira define a qualificação como função do registro de conceitos teóricos, formalizados e, então, dos processos de formação,

associando-a ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social destas atividades, remetendo-a as grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais. Mas o conjunto real do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva. (RAMOS, 2006, p.43 apud SCHWARTZ, 1995, grifos nossos)

Os debates sobre a qualificação alcançaram também as relações da luta por condições dignas de trabalho, carreira e remuneração com o surgimento, por exemplo, dos conselhos profissionais, com objetivo de auto-regular as relações de trabalho a partir do ponto de vista da oferta, oferecendo melhores condições de trabalho, e o fortalecimento das lutas sindicais.

Com o advento de novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho, a chamada reestruturação produtiva⁹, a qualificação entra numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva.

Ramos (2006, grifo nosso) argumenta que a qualificação “tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar a noção de **competência**”. Estas modificações alteram as relações de trabalho como um todo, dando força ao processo de flexibilização do trabalho em contraposição a garantia de direitos trabalhistas. Isto engloba uma série de setores da sociedade como a organização sindical, que é ferozmente atacada e desmantelada, além dos próprios conselhos profissionais, que atualmente em sua maioria não atuam, de fato, como reguladores do trabalho favorecendo os profissionais. Ao contrário, o que vemos é que por diversas vezes estes conselhos atuam como organizadores das relações de trabalho seguindo a ordem vigente, como bem podemos ver em Nozaki (2004)¹⁰.

Cada vez mais prevalece a tendência de tornar o trabalho e a formação profissional eficientes conforme os moldes das relações de produção vigentes. O que acarreta na redução da dimensão mais ampla de qualificação como relação social, para a

⁹ Que nada mais é do que parte das ações capitalistas em torno da transformação do seu metabolismo atingindo as forças produtivas, frente a sua crise estrutural, mas preservando sua essência privatista.

¹⁰ O respectivo autor demonstra como os conselhos profissionais se adequam, em sua maioria, a ordem neoliberal, através de um discurso aparentemente protecionista das profissões, mas que ao fundo reproduzem a competição individualista do capital, pois promove, dentre outras coisas, a disputa por reservas de mercado de trabalho para as profissões, num contexto de desemprego estrutural. Ou seja, a atuação dos conselhos profissionais não é pautada em torno da pauta central para os trabalhadores, que é a defesa do emprego, do trabalho e da sua universalização em moldes distintos da concepção liberal. Ao contrário, estes legitimam a ordem neoliberal, pois partem do pressuposto de que é preciso delimitar os espaços de atuação profissional de cada corporação. Neste jogo de disputas as profissões que historicamente tem mais poder de barganha e mais prestígio social conseguem maior reserva de mercado, garantindo assim o êxito profissional para os afiliados dos conselhos profissionais, ou seja, para uma pequena parcela de trabalhadores.

dimensão experimental, ou própria das relações do ofício no trabalho. Ramos (2006) ainda faz um alerta importante de que existe um deslocamento que não é meramente semântico, mas que se concretiza no próprio campo da materialidade das relações de trabalho. Isto se manifesta, dentre outras formas, principalmente através da flexibilização das relações de trabalho e dos modelos de gestão.

A tendência hegemônica de tomar a qualificação a partir da noção de competência vem valorizando cada vez mais determinados aspectos subjetivos dos trabalhadores, que são necessários para garantir uma empregabilidade destes profissionais. Idéias como a valorização das características pessoais, os traços da personalidade, tais como o empreendedorismo, autonomia, criatividade, capacidade de comunicação e liderança, adaptabilidade, polivalência, instabilidade na oferta de emprego e gestão flexível, ganham força. A partir deste viés, Machado (1996 apud RAMOS, 2006, p.59) afirma que do ponto de vista do trabalho abstrato o conteúdo da subjetividade, as formas de ser do trabalhador, em resumo, a sua qualificação tem fundamentação na objetividade do trabalho inserido na lógica da sociedade capitalista, no qual o seu significado está envolvido nas necessidades privadas de condições mínimas de vida.

Para Schwartz (1990 apud RAMOS, *Ibd.*, p.66) a competência explica a nova articulação entre a dimensão experimental e a dimensão conceitual dos saberes necessários à ação. Ganha evidência o saber-fazer oriundo da experiência laboral, em resumo, pautada da valorização da implicação subjetiva no conhecimento, a qualificação desloca a atenção para a atitude, o comportamento e os saberes tácitos dos trabalhadores.

Em relação à semelhança entre a competência e a dimensão experimental da qualificação, Ramos (*Ibd.*) defende uma posição com a qual concordamos, de que existe grande similaridade entre estas, pois elas remetem a qualidade da pessoa e ao conteúdo do trabalho. A autora complementa o raciocínio argumentando que a partir de uma análise histórica, não devemos deixar de lado as transformações que a qualificação sofre, evitando cair em um reducionismo de conceber tal categoria de forma única e acabada, por assim estar manifestado em determinado momento histórico, mas levaria em conta o próprio movimento de transformações constantes fruto das relações sociais, vejamos mais:

As qualidades e os conteúdos do trabalho, porém, são modificados: o indivíduo evoluiria de uma lógica de ter (ter uma qualificação, ter conhecimentos) a uma lógica de ser (ser competente, ser qualificado). Essa mudança de lógica tem consequências importantes sobre a gestão do trabalho e incidências significativas sobre as outras dimensões da qualificação. Entretanto se compreendido historicamente, o conceito de qualificação não deixaria de responder à mudança de enfoque do objeto para o sujeito mas, ao contrário, pelo fato de ser uma construção social histórico-concreta, incorporaria o movimento de transformações sociais próprias do homem no processo de produção e reprodução da existência. Por isso acompanhamos Bollon e Duboi (apud Roche, op.cit.,p.49) quando dizem que a qualificação não pode se reduzir a noção de competência porque esta subestima a dimensão social das relações de trabalho. Além disto, o trabalho na sua perspectiva ontológica, não se reduz ao sujeito, mas envolve todo o movimento contraditório de produção e reprodução da existência humana, estando o homem em relação dialética com a natureza e com outros homens. Nesse processo constroem-se conhecimentos e se produzem bens materiais com valor de uso. A qualificação é uma mediação do processo em que relacionam o trabalho concreto e as aprendizagens subjetivas e sociais. Apropriado pelo capitalismo, o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção. Assim, enquanto a qualificação remeta-se a fatores de produção da existência, construindo-se como conceito histórico-concreto de mediação da relação trabalho-educação, a competência, por abstrair essas múltiplas determinações da atividade humana, pode resgatar uma compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais. (Ibd., p.68-69)

A seguinte defesa é feita por Ramos (Ibd.), no que se refere a indissociabilidade das dimensões estruturantes da qualificação:

A qualificação é compreendida, cada vez mais, como uma construção social dinâmica, isto é, tomada como um constructo que é síntese das dimensões conceitual, social e experimental. Nenhuma dessas dimensões isoladamente pode ser tomada como a qualificação, nem a qualificação pode se reduzir a uma ou algumas dessas dimensões. Assim compreendido, o conceito de qualificação exige que se enfoque o sujeito face a objetividade das relações sociais em que está inserido. Assim, a qualificação depende tanto das condições objetivas de trabalho quanto da disposição subjetiva por meio da qual os trabalhadores coletivos, como sujeitos ativos, constroem e reconstróem a sua profissionalidade. A qualificação individual é, ao mesmo tempo, pressuposto e resultado de um processo de qualificação coletiva, processo este dado pelas condições de organização da produção social. O grau de complexidade que se expressa a qualificação individual depende das possibilidades de potencialização dos tipos de trabalho conhecidos na sociedade. É por esse motivo que a qualificação do trabalhador não pode ser considerada somente a efetivação prática das competências individuais. [...] Por isto afirmamos que a visão que nega o conceito de qualificação por completo ignora sua múltipla determinação. [...] Assim, a análise [dentre tantas existentes] que melhor identifica a dialeticidade do deslocamento conceitual da qualificação à competência baseia-se nas dimensões propostas por Schwartz – que, como observamos, contempla a perspectiva da qualificação como relação social – e é desenvolvida por Roche. (Ibd., p.54-61)

A autora demonstra que é afiliada a esta última perspectiva citada anteriormente e demonstra isto no decorrer do livro.

Voltemos à discussão a respeito dos principais aspectos do *eixo sócio-político* da qualificação, citados anteriormente. Iniciamos esta discussão tratando da institucionalização do sistema das competências.

Conforme Ramos (Ibd.), esta institucionalização ocorre principalmente através das reformas da política educacional dos diversos países, em especial tratamos nesta dissertação dos aspectos da reforma do ensino superior no Brasil. Tais reformas dão materialidade a lógica das competências e ganham força através da disputa das diretrizes da política educacional do ensino superior no Brasil promovida pelas frações burguesas que voltam suas atenções para este campo da educação, como descreve com detalhes, Rodrigues (2007).

Uma das principais questões quanto à institucionalização do modelo de competência está voltado para o debate da necessidade ou não de uma regulação geral das competências. Uns defendem a idéia de que este sistema pode ser regulado através de acordos entre empregador e empregado, sendo reconhecido ao nível da empresa. Outros vão de encontro a tal perspectiva e defendem a necessidade de construir um novo sistema coletivo para regular os meios de acesso ao emprego e o reconhecimento individual das competências (Op. cit., p.72).

A noção de competência como ordenadora das relações de trabalho acaba se consolidando à medida que consegue promover reconfigurações materiais convergentes na gestão do trabalho e nos processos formativos.

A defesa desta noção de modelo de gestão empresarial e também de diretrizes educativas, tem raízes no processo de transformação do capital. As frações burguesas compõem a classe dominante da sociedade, e por isso, como afirma Marx (1984), detêm dos meios de produção, logo tem uma forte influencia político-social, determinando inclusive os rumos políticos, culturais, econômicos da sociedade, tratam de designar esforços para a construção desta lógica no terreno educacional. A educação é um setor estratégico para a implementação de qualquer projeto histórico de sociedade, ou ontologicamente falando, para a manutenção da reprodução dos valores, historicamente construídos, da espécie humana conforme o modo de produção que vigora.

Percebemos que do ponto de vista empresarial, tem-se tornado forte a relação entre competitividade e inovação na gestão do trabalho; fato que envolve as idéias de uma formação ampla dos trabalhadores voltadas para o desempenho na empresa. É defendida uma formação vinculada às inovações em tecnologia e na organização da produção. O setor empresarial, porém, alega que existe uma série de dificuldades para a

concretização deste tipo de formação, o que inclui conteúdos ultrapassados, a própria indefinição de conteúdos voltados para estas noções, nos currículos escolares. O discurso deste setor é que falta uma política educacional mais condizente com os novos tempos. Em relação aos próprios cursos profissionalizantes nas universidades brasileiras, eles afirmam que prevalece ainda uma série de cursos voltados para cargos e ocupações que não existem mais, ou estão em via de extinção. Em geral, falta qualidade para os candidatos a emprego, é o que alegam os empresários, Ramos (2006, p. 73-74).

É interessante a constatação que a respectiva autora que nos referenciamos faz: de que existem diferenças na institucionalização do sistema de competências nas diversas nações pelo mundo afora, marcada principalmente pela diferença entre os países de capitalismo central e os de capitalismo periférico.

Nos primeiros, o enfoque de competência profissional se origina a partir das mudanças experimentadas nos paradigmas de organização e gestão empresarial, enquanto que no segundo, em especial na América Latina, são alguns Estados e instituições de formação profissional que levam o tema adiante (Ramos, *Ibd.*, p.114). Inclusive, um dos pilares destas diferenças são as características sociais destas distintas nações. Nos países de capitalismo dependente, em geral, prevalece uma força de trabalho ainda desqualificada, de acordo com os objetivos do setor empresarial, necessitando também promover junto a esta política de qualificação, uma perspectiva de **inclusão** dos sujeitos menos favorecidas da sociedade, com objetivo também de promover mobilidade social. É própria da lógica do sistema de competências a adequação da política a realidade local. Estas diferenças impedem que os países de capitalismo periférico incorporem na íntegra todas as dimensões do sistema de competências, pois antes de promover modificações significativas da qualificação da força de trabalho da população destes países, é preciso, na maioria das vezes, proporcionar o acesso do povo a educação nos níveis mais básicos.

Em geral, estas últimas nações ao qual nos referimos, convivem com um dilema extremamente antagônico: promover o acesso a esta formação a partir das novas tecnologias (extremamente modernas) e paradigmas contemporâneos e ao mesmo tempo incluir determinados setores que não tinham acesso a quase nenhuma política educacional.

No Brasil e em especial com o REUNI, é feita uma tentativa de institucionalização deste sistema de competências no ensino superior. É levado em consideração este aspecto da inclusão dos setores desfavorecidos – através da ampliação

do acesso - e da promoção de uma mobilidade social, que se consolida pelo acesso da população ao ensino superior. O REUNI representa também uma ampliação do sistema de qualificação profissional no país, pois atualmente ainda prevalece a qualificação na educação média. Com o REUNI é consolidada uma tentativa de ampliar este recorte. O público alvo do REUNI são os jovens que em sua maioria estão fora das universidades.

Já demonstramos anteriormente como este sistema de competências é fruto de uma reconfiguração geral do modo de produção capitalista, que altera as relações entre o trabalho-capital. O que verificamos é que estas reconfigurações afetam as bases relacionais entre o patronato e os empregados, tendo como referência para tais mudanças a flexibilidade das relações trabalhistas. Logo, um dos grandes desafios das frações burguesas é fazer com que nos processos educativos, os sujeitos em formação saiam das instituições de ensino com os valores de mercado já assimilados.

Estas questões põem na agenda destas frações, a necessidade de estabelecer uma base teórico-metodológica dos sistemas de competências, que é integrado por três subsistemas:

a) Normalização das competências; b) formação por competências; c) avaliação da certificação de competências. A investigação das competências tem por objetivo garantir a evidência das competências requisitadas pelos empregos, possibilitando a definição e a sistematização de um perfil profissional. Elaboram-se, então, as normas de competências mediante a confrontação do perfil das ocupações ou *situações típicas* de trabalho, deduzindo-se os desempenhos satisfatórios. A partir de então, o Estado e as próprias organizações empresariais podem promover processos de formação para orientar a aquisição dessas competências, avaliá-las e certificá-las, tomando decisões com base nesses dados. As competências validadas tornam-se instrumentos de negociação do trabalhador passíveis de gerar mobilidade profissional horizontal ou vertical interna ou externa à empresa, ganhos de remuneração, acesso à educação continuada dentre outros. (Ibd., p.80-81, grifos do autor)

O trecho acima descreve a tentativa de institucionalização do sistema de competências e trata de alguns dos fundamentos básicos para que este sistema funcione. Além garantir os interesses da reprodução metabólica do capital, na sua forma **flexível**, satisfazendo os interesses das frações burguesas. Este sistema passa a ocupar um papel central na vida da classe trabalhadora que procura se qualificar para o trabalho, pois é a partir destes valores que se cria a noção de **empregabilidade**. Ou seja, do conjunto de competências que o trabalhador / candidato ao emprego deve possuir para ser empregável no mercado de trabalho extremamente adequado aos avanços tecnológicos

contínuos, como vemos a seguir na formulação importantíssima de Ramos, que se referencia na leitura de Mertens, Valle e Zarafian:

[...]a competência é tomada como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho internas às organizações produtivas. Portanto, apropriada à gestão da flexibilidade técnica e organizacional do trabalho. Mas a competência cumpre também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social. Nesses termos, a competência assume-se como um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais implicados na ressocialização da economia, ao mesmo tempo em que são patrimônios subjetivos que atuam na fronteira da inclusão / exclusão sob um novo tipo de contrato social. Assim analisada, a competência associa-se fortemente à noção de **empregabilidade**. (Ibd., p. 176, grifos nossos)

Em relação às noções do trabalhador, individualmente falando, o sistema de competências requer um outro significado, o da **profissionalidade**, que se refere ao conjunto comportamental que os trabalhadores devem seguir no seu ofício específico ou profissão, após terem adquirido a sua empregabilidade, ou seja, terem sido absorvidos pelo mercado de trabalho. Ramos (Ibd.) assim define a profissionalidade:

Considerando que a inserção profissional seja a expressão material de uma relação específica de caráter econômico e de outra mais geral de caráter social, entendemos que a forma como se processa a inserção profissional das pessoas num determinado contexto sócio-histórico demarca um código ético-político das relações profissionais que chamaremos de *profissionalidade*. (Ibd., p. 251, grifos do autor)

Esta profissionalidade, ao qual nos referimos neste texto, está pautada nas competências, logo a cartilha a ser seguida pelo trabalhador é de acordo com estes fundamentos.

A noção de **adaptabilidade**, que inclui os valores da criatividade, liderança, colaboração com a empresa, comunicação, competitividade, autonomia – capacidade de responder positivamente aos eventos¹¹ no ofício - são princípios básicos para o trabalhador manter a sua empregabilidade, diante das incertezas das relações de mercado atuais. Em síntese, para o trabalhador ser empregável, ter uma

¹¹ De acordo com esta lógica, evento, tem relação com eventualidades, ou seja, mudanças de planos, imprevistos, redimensionamento da distribuição de tarefas e funções dentro do trabalho.

profissionalidade adequada aos novos tempos, ele precisa ter as competências necessárias para tal objetivo.

Este conjunto de conceitos e categorias são oriundos da contradição intrínseca do capitalismo que é a contradição entre o modo de produção x forças produtivas, que se resume a relação capital / trabalho. Mészáros (2005) demonstra como esta contradição do capitalismo é incorrigível, pois não há como conciliar os interesses da propriedade privada do capital, atualmente organizado pela acumulação flexível, com a garantia de direitos sociais, dentre eles o mais básico; o direito universal ao trabalho.

A classe dominante tem a clareza desta contradição, entretanto camufla a realidade e atribui a individualidade, pautada numa visão pós-moderna de mundo, dos sujeitos a responsabilidade por serem empregáveis.

A defesa, dissimulada, feita por estes indivíduos da classe dominante, é de que vivemos em tempos de incertezas. Entretanto o mercado requer uma série de competências para continuar em funcionamento, logo, os trabalhadores precisam se adequar a estes novos paradigmas para garantirem a sua empregabilidade. Cabe a cada um a tarefa de se auto-construir, pois as “cartas estão na mesa” e são dadas pelo mercado, é preciso ter a sabedoria individual para construir o seu caminho do sucesso profissional.

É feita uma defesa também em relação à necessidade do Estado, dos sujeitos sociais¹² e da sociedade civil terem estas noções como princípio, para garantir a realização de boas políticas de qualificação profissional. Eles compreendem também que estes aspectos contribuem para o desenvolvimento de uma nação, da economia e consequentemente do seu povo.

Uma noção maior que dá sustentabilidade a todas estas noções é o discurso baseado na concepção da **pós-modernidade**, que afirma que nos novos tempos que vigoram, acabou a divisão da sociedade por classes sociais, pois não existem mais alternativas históricas à atual forma de organização social, Ramos (Ibd., p.124).

De acordo com a condição pós-moderna, como está explicitado na tese de Harvey (2009), atualmente existe uma mudança fundamental nas práticas culturais, políticas e econômicas. É anunciado o fim das grandes metanarrativas, a atomização do social em redes flexíveis de jogos de linguagem (HARVEY, Ibd.), assim como o fim da sociedade do trabalho, pois o que prevalece atualmente é o conhecimento, deixando a

¹² Esta noção de sujeito social é referente a mesma utilizada por Ramos (2006, p.108-112), a qual é composta por conselhos, institutos de certificação, educação e etc.

sociedade de ser pautada exclusivamente da industrialização. A defesa da pós-modernidade é de que vivemos numa chamada **Sociedade do Conhecimento**.

Este discurso nos leva a seguinte indagação: do que trata esta Sociedade do Conhecimento? Percebemos que o primeiro argumento é que o conhecimento nunca esteve tão acessível a todos como hoje, visto que o acesso ao conhecimento está extremamente democratizado, quem tiver interesse tem acesso a ele e aos seus canais, como a internet; Segundo, o conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos, nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural; E em terceiro lugar, o apelo a consciência dos indivíduos constitui o grande caminho para a resolução dos problemas da humanidade (DUARTE, 2003).

Este discurso da Sociedade do Conhecimento se caracteriza também da seguinte forma:

Uma nova relação das pessoas com a ciência. Os “conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos com particular destaque para as formas de comunicação e gestão dos processos sociais e produtivos” [Kuenzer, 2000, p. 33] deixariam de ser demanda unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação. Ao mesmo tempo o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade. (RAMOS, 2006, p.132)

Também verificamos a existência de um ceticismo em relação a qualquer possibilidade coletiva de transformações sociais, pautadas em acordos coletivos, socialmente construídos. Assim como existe uma fragmentação da análise da realidade social contemporânea, havendo uma rejeição a qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história, Duarte (2000, p.106). Acredita-se no individualismo, ou na busca constante da atuação dos indivíduos, de forma meramente particular, como grande agente na construção da atual sociabilidade.

Um outro olhar sobre o conceito de pós-modernidade, revela que, tamanha sua abrangência, este apresenta-se como um ‘conceito guarda-chuva’, que carece de precisão. Somado a isto, muitas vezes trabalha com conceitos conflitantes entre si e “que diz[em] respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais à filosóficas e político-sociais” (MORAES, 1996, p.46, sic.). A própria autora afirma, que diante de

toda diversidade, o pós-moderno pode ser concebido como uma contraposição as idéias do mundo moderno. Sobretudo, vem sendo rejeitada a concepção iluminista (MORAES, 2003; DUARTE, 2000).

A pós-modernidade desconstrói uma série de aspectos levantados anteriormente pelo período moderno e apresenta a defesa do relativismo epistemológico, a suspeita em relação ao conhecimento objetivo e ao caráter estruturado das coisas e do mundo, fragmentação da história, um pragmatismo na análise das estruturas dos fenômenos do mundo, abrindo mão da análise sobre a origem dos fenômenos e suas relações com a totalidade da sociedade, passando a valer o que é prático, imediato, como demonstra Moraes (2004) e Duarte (2000). Moraes (2004) demonstra também como a agenda pós-moderna recai num renovado conservadorismo, pois aparentemente o discurso é de defesa do fim das metanarrativas, mas pela sua origem e como estas idéias são implementadas nas relações atuais, o que se verifica é uma perpetuação do “antigo” modo de produção capitalista, baseado na propriedade privada dos meios de produção, na extração de mais-valia e na busca insaciável pelo lucro.

Outro aspecto recorrente no pensamento pós-moderno é o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão (DUARTE, 2000, p.104). Subsidiado nas formulações de Chauí (1993), Duarte (Op. cit.), define assim a crise da razão ao qual o pós-modernismo defende:

[...] negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejanste; negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência; negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade no real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão; negação de que o poder se realiza à distância do social, através das instituições que lhes são próprias e fundadas tanto na lógica da dominação quanto na busca da liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social. Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária. Em seu lugar, colocam-se o espaço-tempo fragmentados, reunificados tecnicamente pelas telecomunicações e informações; a diferença, a alteridade; os micro-poderes disciplinadores, a subjetividade narcísica, a contingência, o acaso, a descontinuidade e o privilégio do universo privado e íntimo sobre o universo público; o mercado da moda, do efêmero e do descartável. Não por acaso, na cultura, o romance é substituído pelo conto, o livro pelo poder, e o filme pelo videoclip. O espaço é a sucessão de imagens fragmentadas; o tempo, pura velocidade dispersa [CHAUI, 1993, pp. 22-23]. Solipsismo, irracionalismo e fragmentação do conhecimento são marcas distintivas das concepções pós-modernas. As origens dessas características do pensamento pós-moderno devem ser buscadas na realidade do capitalismo contemporâneo. Celso Frederico, no já citado artigo, analisa a fragmentação social decorrente do novo padrão de produção capitalista, “a produção flexível”. (DUARTE, 2000, p.105)

A manifestação da crise da razão é muito significativa e tem rebatimentos sobre a própria concepção de realidade. Por não existir metanarrativas, a realidade não pode ser concebida a partir de uma única leitura, ou concepção. Como existe uma centralidade no imediato, no que é vivido pelos indivíduos, a realidade, de fato, trata-se de realidades, das experiências e impressões que os indivíduos tem sobre os fatos vivenciados por eles. Duarte (2000) compreende assim como nós, que na visão pós-moderna a realidade então não passa do campo da superficialidade das impressões individuais. Recai-se num grande relativismo teórico, onde o que vale é o ponto de vista de quem trata do assunto, é a lente de quem pesquisa, o seu olhar sobre o objeto, pois a realidade é relativa.

Este ponto de vista tem fortes implicações sobre a noção do **conhecimento** e do que ele trata. Percebemos similaridades entre a lógica construtivista e a defesa feita pelos formuladores da pedagogia das competências, a respeito do conhecimento. Defendemos que esta similaridade se desenvolve pois os moldes teóricos que dão sustentabilidade a estas duas abordagens são os mesmo: as noções pós-modernas, que:

Nessa perspectiva, o conhecimento não pode ser visto como representação mais ou menos correia da realidade e também não se pode falar na existência objetiva de determinado conhecimento. Ele é sempre algo subjetivo, “não existe fora da mente de uma pessoa” [...] O conhecimento é apenas funcional, ou seja, deve ser apenas analisado em sua eficácia como instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao meio ambiente. (Ibd., p. 121-122, grifos do autor)

E dentro desta concepção não cabe aos professores transmitir conhecimentos, pré- estabelecidos aos alunos, pois o conhecimento¹³ tem um significado distinto para cada pessoa, à medida que esta se envolve na realidade, através de suas representações e estas irão formar as suas concepções sobre a realidade, que não é igual para todos (DUARTE, 2000, p. 125). A questão crucial colocada é a adaptabilidade do sujeito a realidade, ou melhor, ao meio, através das suas representações. Tal é a dimensão desta questão que Ramos (2006, p.274), indaga a seguinte questão: “a demanda para que os

¹³ E a partir desta lógica, o conhecimento não é a captação do real, mas está mais voltado para promover a adaptabilidade dos sujeitos a realidade.

processos educativos escolarizados se aproximem mais do mundo do trabalho limita-se aos aspectos da personalidade ou há espaço, também, para conhecimentos específicos?”

Pelo que percebemos, o foco do processo pedagógico, na concepção construtivista, deve ser o sujeito, sua personalidade, como ser natural e biológico voltado para si e sua sobrevivência independente dos outros, Ramos (2006, p. 278), conforme verificamos na descrição adiante:

Pela ótica construtivista, a interação do sujeito com o mundo material e com os outros homens permitiria a construção de representações que teriam validade somente diante de circunstâncias em que se mostrem viáveis para o próprio sujeito, mas não como possível explicação do real. Como diz Duarte (2000, p. 97), “os construtivistas jamais deveriam afirmar que ‘algo é’, mas sempre, apenas, afirmar que ‘percebo algo como’”, sendo tal percepção decorrente das experiências individuais. **Por princípio, então, a educação deveria abandonar a suposição da existência de saberes socialmente construídos e universalmente aceitos, a serem transmitidos.** Segundo a interpretação deste autor, os constructos mentais são sempre individuais e subjetivos na essência, se o sujeito nunca poderia fazer afirmações sobre a realidade exterior ao seu pensamento, então o professor não pode partir do pressuposto de que a representação que ele detém sobre algo possa ser conhecida de forma objetiva por seus alunos. Nesse contexto, a função do professor seria criar as condições para que os alunos construam suas próprias representações sobre algo de tal maneira que, num determinado momento do processo educativo ou construtivo, esses possam chegar à conclusão de que acreditam estar partilhando significados semelhantes sobre algo. Igualmente, a linguagem seria vista não como instrumento de transmissão de significados ou de conhecimentos, mas como instrumento para oferecer aos alunos oportunidades e incentivos para a construção de seu conhecimento escolar. (Ibd., p. 279, grifos nossos)

A autora complementa seu pensamento na respectiva passagem da sua obra, afirmando como na educação básica o conhecimento científico passa a ser tratado nos espaços escolares. Apoiamo-nos nestas prerrogativas e afirmamos que com o REUNI, existe no Brasil, uma ampliação desta lógica construtivista para o ensino superior. As Diretrizes Gerais do programa e mais profundamente as propostas dos BI's UFBA, por exemplo, se pautam nesta abordagem, construtivista, da Sociedade do Conhecimento e na pedagogia do aprender a aprender. Desta forma, o conhecimento científico, socialmente construído e universalmente aceitos não seria mais o foco a ser transmitido nem na educação básica nem na educação superior. Este agora proporcionaria “a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências” (Ibd., p. 280). A autora aponta também que, no discurso hegemônico,

“atualmente, pelo que observamos, conviria substituir *conhecimento* por *competência*”, (Ibd., p. 275, grifos do autor).

Este trato com o conhecimento acaba resultando no que afirma Ramos (2006, p. 259), que o senso comum e o conhecimento científico ficam em condições quase que igualitárias, pois se aproximando os conceitos científicos da racionalidade do senso comum, o que representa uma grande chance de distorção do conhecimento científico, que requer instrumentos rigorosos e precisos para estabelecer o trato com a realidade, superando assim a aparência fenomênica dos acontecimentos sociais da mera aparência, como trata Kosik (2002), em sua pseudoconcreticidade, para construir um bom senso, como aborda Gramsci (2004), ampliando-se assim a visão de mundo e a compreensão da realidade.

Articulando a discussão anterior, a respeito do sistema de competências, com o campo da educação, aprofundaremos agora o trato com as categorias e conceitos envolvidos no *eixo pedagógico* desta dissertação. Relembramos que estes aspectos, não são explicados por eles mesmos, fazem parte de todo o contexto do sistema de competências. Inclusive, os conceitos descritos abaixo guardam relações estreitas com o *eixo sócio-político* deste texto, entretanto são desdobramentos deste sistema na educação, ou na formação profissional.

No âmbito das reformas educativas, a competência promove implicações nos sistemas curriculares, considerando-se que os resultados das investigações dos processos de trabalho estão associados ao desenvolvimento do modelo de competências pela mediação pedagógica (RAMOS, 2006, p.177-178).

Verificamos em Duarte (2000) uma formulação que relaciona as idéias pós-modernas à reprodução das relações de classe, próprias do modo de produção capitalista e que no campo da educação, ganha força a concepção **construtivista**¹⁴. O respectivo autor compreende que a aproximação entre as idéias construtivistas na educação e o pós-modernismo são tão similares, que afirma: “nossa hipótese é a de que o construtivismo é de tal maneira representativo das tendências ideológicas pós-modernas

14 A idéia-chave que separa o construtivismo de outras teorias da cognição foi lançada há aproximadamente 60 anos por Jean Piaget. Trata-se da idéia de que o que chamamos de conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa. Esta mudança na avaliação da atividade cognitiva acarreta um irrevogável rompimento com a tradição epistemológica geralmente aceita na civilização ocidental, de acordo com a qual o conhecedor deve se esforçar para atingir uma visão do mundo real. Embora neste século as revoluções nas ciências físicas tenham conduzido à aceitação de que tal visão parece impossível, mesmo de acordo com a teoria física, a maioria dos filósofos atem-se à crença de que o progresso da ciência, de alguma forma, conduzirá a uma aproximação da verdade definitiva (VON GLASERSFELD, 1998, p. 19 apud DUARTE, 2000, p. 121).

hoje presentes em educação, que se toma quase a mesma coisa falar em construtivismo e em pensamento educacional pós moderno” (DUARTE, *Ibd.*, p. 120). Ramos, (2006, p.277) também demonstra o lugar central do construtivismo na contemporaneidade, mais especificamente na materialização da pedagogia das competências.

Em relação ao ensino superior brasileiro, o que inclui principalmente o REUNI, uma das formas mais significativas que o construtivismo vem se manifestando, é através da **pedagogia do aprender a aprender**, que enfatiza a importância dos processos individuais, da experiência particular na construção da aprendizagem. E dentro disto vale mais o processo de aprendizagem, o aprender a aprender do que o próprio conhecimento em si. Cabe então a escola, ou a educação:

[...] a tarefa principal da escola deixa de ser a de transmitir um saber objetivo sobre a realidade natural e social, para ser a tarefa de propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo. (DUARTE, 2000, p. 116)

No parágrafo anterior, afirmamos que o REUNI é o principal representante da materialização da pedagogia do aprender a aprender no ensino superior brasileiro, pois não existe outra política, neste âmbito, que defina de forma tão clara as diretrizes da qualificação profissional que se deseja desenvolver nas universidades federais brasileiras e, tampouco, que agregue um conjunto de conceitos e valores voltados para esta abordagem do construtivismo.

Complementando o sentido do que o construtivismo pauta e mais especificamente falando, da sua manifestação na pedagogia do aprender a aprender:

Somada à valorização da experiência para a aprendizagem, os mecanismos de aprendizagem também adquiriram importância. Em certa medida, esses mecanismos hoje são chamados também de competências genéricas ou transversais, referindo-se, por exemplo, à capacidade de observação, comunicação, dedução, mediação, classificação, previsão; e outros mais complexos dentre os quais se incluem organização da informação, tomada de decisão, análise de variáveis, comparação, síntese, avaliação. É na forma de uma denominação genérica do *aprender a aprender* [Nota da autora: Nos termos, inclusive, abordados pelo Relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI] que se ressalta a defesa da importância desses mecanismos de aprendizagem ou das competências genéricas. (RAMOS, 2006, p. 266-267, grifos do autor)

Duarte (2000) faz uma leitura do construtivismo, como se às vezes este transpusesse o mero campo da educação, passando a adquirir um caráter mais amplo e condizente com o pensamento pós-moderno, como podemos verificar:

[...]há fortes indicadores de que o construtivismo, na realidade, muito mais do que uma teoria da aprendizagem ou do desenvolvimento cognitivo, seria integrante de uma ampla concepção de mundo, de sociedade, de história e de conhecimento que, no limite, equivaleria ao próprio ideário pós-moderno. (Ibd., 2000, p. 113)

Um dos indicadores desta semelhança dos pressupostos pós-modernos, construtivistas com a educação no Brasil, é a o referencial teórico-metodológico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN's), que tem como parâmetro o Relatório Jacques Delors (1998), como também afirma Duarte (Op. cit., p.114).

Podemos dizer que estas orientações deram subsídios a diversas políticas públicas da educação brasileira, inclusive tendo desdobramentos no REUNI.

Uma das formas de materialização destes parâmetros teórico-metodológicos é através da reestruturação dos currículos escolares. Ramos (2006, p.274), compreende que o currículo é um campo de disputa de projeto de formação e acreditamos também que faz parte da luta por projetos históricos de sociedade.

A definição dos conteúdos escolares, da forma como serão tratados e construídos nas relações pedagógicas são de fundamental importância para a consolidação de um projeto maior de nação e de sociedade. O que vem prevalecendo no REUNI é a lógica da formação para o mercado, pautada na pedagogia das competências. O que a nossa opinião tem implicações negativas para a classe trabalhadora do país.

Veremos agora alguns dos aspectos principais que condizem com a lógica das competências. Já falamos da concepção pós-moderna / construtivista a respeito do **conhecimento**. Vimos que a dimensão científica, socialmente referenciada e construída vem perdendo força na contemporaneidade, logo a defesa destes setores é que o conhecimento e o processo pedagógico devem ser objetivados em currículos apropriados para esta lógica. Sendo que os princípios são: globalização, integração, **interdisciplinaridade**.

Os currículos devem em primeiro lugar ser opostos a compartimentação disciplinar do conhecimento, e devem valorizar a experiência concreta dos sujeitos como situação significativa de aprendizagem (Ibd., p.260). A interdisciplinaridade é um

princípio fundamental na construção desta proposta curricular defendida por estes segmentos. Verificamos nos documentos da UFBA, do BM, relatórios da Organização das Nações Unidas para a Cultura, Ciência e Educação – UNESCO e todas estas instituições defendem a interdisciplinaridade como proposta renovadora e imprescindível na educação contemporânea. Ramos (2006, p.260, grifos do autor) argumenta que “o termo *interdisciplinaridade* surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentalizada e sem comunicação entre seus diversos campos”. A autora complementa o sentido de interdisciplinaridade, nesta perspectiva: “a interdisciplinaridade mantém a identidade das diferentes disciplinas, mas busca o estabelecimento de uma intercomunicação e uma cooperação, provocando intercâmbios reais, enriquecimento e modificações mútuas”, (Ibd., p. 271).

Deduzimos também que, sob este viés, a interdisciplinaridade representa uma forma de trato com os conhecimentos, ou melhor, os conteúdos do trabalho pedagógico que já não condizem com as idéias levantadas pelo iluminismo e a sua razão. Agora precisam ser redimensionados e tratados de uma forma não amarrada a estruturas fixas do conhecimento, mas que englobe um processo mútuo de suas especificidades do conhecimento.

Estes sujeitos são constituídos por uma miscelânea de significados e impressões, logo uma abordagem pedagógica interdisciplinar colabora bastante para o desenvolvimento destas competências, através da própria vivência e dos caminhos de construção do saber que os sujeitos escolhem.

Tentando estabelecer uma síntese sobre o respectivo assunto citamos a passagem de Ramos (2006), com a qual temos concordância, a saber:

Pode-se dizer que o objetivo do currículo da educação básica e profissional [*incluímos também a educação superior*] seria possibilitar a construção do verdadeiro objeto transdisciplinar possível nos processos educacionais: os projetos de vida dos alunos. As competências, à medida que integram a personalidade dos sujeitos, estariam a serviço desses projetos. No fundamento desses projetos está o código ético das relações profissionais que denominamos *profissionalidade*. Concluímos anteriormente que, na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade tipo liberal. Portanto a *pedagogia das competências* é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – o no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, *a pedagogia da Sociedade do Conhecimento*, da *Sociedade Pós-Industrial* ou da *Sociedade Pós-Moderna*. (Ibd.,p.273, grifos nossos)

Diante da discussão que fizemos a respeito de como se estrutura a qualificação profissional e como a sua noção mais ampla vem sendo deslocada para a noção das competências, encerramos aqui a apresentação do quadro principal de categorias tratadas no estudo e apontamos a nossa defesa do trato com a categoria analítica “**qualificação como relação social**”.

É preciso reforçar a defesa da indissociabilidade das dimensões *social*, *conceitual* e *experimental*, do trato com esta categoria, o que minimamente permite colocar no debate a cerca da política nacional de qualificação profissional especialmente no ensino superior, uma concepção de qualificação profissional omnilateral e, principalmente, voltada para a perspectiva da formação humana. Endossamos o coro dos autores que defendem o seguinte princípio:

Defendemos como princípio que o ensino e a aprendizagem devam levar o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, possibilitando-o fazer uma leitura crítica do mundo estabelecer relações entre fatos, idéias e ideologias, realizar atos e ações – voluntários ou compulsórios – de forma crítica e criativa, compreender e construir ativamente novas relações sociais. Essa perspectiva não admite que o ensino [e a organização do trabalho pedagógico como um todo] limite-se ao uso instrumental dos conteúdos. A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis. Isto explica a resistência, ainda que não organizada, da maioria dos professores em conhecer, compreender e praticar a pedagogia da competência. A isto chamaríamos de resistência histórica. (Ibd., p. 154)

Apresentada a fundamentação sobre a discussão da qualificação profissional e após ter deixado explícito nosso ponto de vista (a referência crítica) para a análise do objeto, continuaremos a fundamentação deste capítulo apresentando mais elementos que constituem a proposta de formação humana.

1.2 A educação, seu sentido histórico-ontológico e político-ideológico, e a crise atual do sistema de internalização dos valores do capital

A educação, quando pensada no seu sentido histórico-ontológico, tem uma natureza e função social de transmitir a humanidade, ou as gerações futuras, todo um conjunto de conhecimento, valores, costumes e outros elementos, necessários a manutenção da reprodução do gênero humano.

Em coerência com o pensamento marxiano, Tonet (2005) parte da categoria trabalho, que é a raiz ontológica do ser social, para estabelecer as relações intrínsecas desta categoria com a educação. Para Marx, Engels, Lukács e outros autores do campo marxiano, o trabalho é uma categoria fundante do ser social. Mas não somente ele constitui a totalidade deste ser social em construção. No entanto é inegável sua determinação no conjunto de valores necessários aos seres humanos para garantir a manutenção da sua espécie.

Tonet (Ibd.) alerta que independente do modo de produção vigente, que molda as relações do trabalho, a educação é um fator primordial (ontológico) para a construção dos costumes e referências históricas da humanidade. Ele afirma: “É preciso, porém, deixar claro que uma coisa é a natureza essencial de determinado fenômeno social; outra coisa é o seu papel em determinado momento do processo social” (Ibd., p.211).

Ainda subsidiado pelo pensamento de Tonet, é preciso deixar clara estas diferenças, pois existe uma tendência atual, fruto do domínio do capital sobre a vida humana, de taxar o processo educativo conforme os seus interesses. Assim, anula-se o próprio caráter histórico-ontológico da educação e a sua possível transformação para uma condição que seja favorável aos homens.

A educação tem um caráter conservador, pois atua no sentido de reproduzir o ser social. Logo, esta é uma questão que guarda uma relação estreita entre a educação e o trabalho. Contudo, sendo o homem um ser histórico e em constante transformação, esta contribui também para a construção de novas referências para a vida. As questões político-ideológicas interferem na característica reprodutivista da educação, mas esta, em sua gênese, tem uma tendência de manutenção (Ibd.).

Conforme Tonet (2005, p.218), “o que distingue a educação de todas as outras atividades é o fato de que ela se caracteriza não pela produção de objetivações, – o que não quer dizer que também não as produza – mas pela apropriação daquilo que é realizado por outras atividades”.

Vale ressaltar também o caráter objetivo e subjetivo da educação, pois ela é objetiva no que diz respeito a sua referência na forma de sociabilidade (o trabalho), entretanto é subjetiva no trato do conjunto de sistema de valores, cultura e etc. Portanto, são idealistas as concepções ditas pós-modernas, muito hegemônicas na educação contemporânea (inclusive no ensino superior brasileiro), que atribuem um caráter meramente subjetivo a educação, a concebendo praticamente como instrumento único e suficiente para a transformação social.

Não negamos o caráter revolucionário da educação. Ao contrário, é isto que defendemos, porém sem taxá-la como único elemento de transformação social, evitando decair numa grande incongruência.

Durante a época primitiva da humanidade, a educação e o trabalho não se diferenciavam. “O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele” (Ibd. p. 220).

Com a complexificação do ser social e a divisão da sociedade em classes, foi surgindo à necessidade da separação de setores da sociedade, e a educação se constitui desta forma. Inicialmente ela era destinada exclusivamente às classes dominantes da sociedade. Com o advento do capitalismo a educação passa a ocupar um lugar estratégico na reprodução social, pois estava extremamente articulada com o processo de produção da vida. Logo, esta adquire um caráter de principal mantenedora do sistema de internalização dos valores do capital.

As bandeiras – liberdade, igualdade, fraternidade, cidadania, democracia e etc – levantadas pela burguesia, classe protagonista na efetivação do capitalismo enquanto sistema hegemônico de produção da vida, trouxeram à tona a necessidade de massificar o sistema de reprodução do ser social.

Com o capitalismo, a tensão entre o desejo e a possibilidade concreta da maioria dos cidadãos terem acesso aos meios de auto-realização se tornou latente. Este acirramento decorre da contradição intrínseca e incorrigível do capitalismo, de promover aspirações, valores, desejos e o entrave da apropriação da imensa maioria das pessoas a estes aspectos, devido ao princípio da propriedade privada.

Diante desta conjuntura, o que percebemos no seio da sociedade de classes é um constante quadro de crises e instabilidades sócio-políticas. A educação ocupa um papel importantíssimo no objetivo da classe dominante de tornar suas referências dominantes na cultura, na ideologia e no senso comum. Mészáros (2006) alega que a educação vem sendo protagonista na elaboração de consensos, conformismos e uma construção subjetiva de internalização do sistema de valores do capital

Nesta forma de sociabilidade sempre é a perspectiva dominante que prevalece no modo de desenvolver a educação. Assim é, nos diversos aspectos da vida¹⁵. Logo, na educação não poderia ser diferente, estando ela intimamente ligada com a objetivação da sociedade.

A seguinte passagem de Duarte (2003) nos auxilia a compreender um dos pressupostos das teorias pedagógicas e da educação dominantes em tempos atuais:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2003. p. 12)

Saviani (2007) demonstra que em relação à concepção sócio-filosófica da educação em relação à marginalidade¹⁶, existem basicamente dois grupos teóricos: Um primeiro que entende a educação como um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade - *teorias não-críticas*. E um segundo que entende ser a educação um instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização - *teorias críticas*.

Ambos os grupos tratam a questão da marginalidade a partir da relação educação e sociedade, entretanto a primeira concebe que a educação é um fator que pode corrigir determinados desvios de condutas marginais. Sendo que a marginalidade é um fenômeno acidental na sociedade que tem a sua estrutura consolidada de modo harmonioso. O segundo grupo interpreta a sociedade como um conjunto de classes e grupos que tem interesses antagônicos, portanto conflituosa. Diante disto o bloco

¹⁵ Como afirma Marx (2007) e também Mészáros (2006, p. 277): “o sistema capitalista de produção não pode funcionar se não puder proporcionar a realização individual imediata aos membros dos grupos dominantes”.

¹⁶ A marginalidade abordada por ele é em relação à marginalidade a educação, como por exemplo: o acesso a escolas e etc.

hegemônico consegue impor a sua ordem, portanto determinados grupos ficam numa condição marginalizada.

Dentro do grupo que compõe as teorias críticas, Saviani ainda faz mais duas diferenciações. A primeira, do grupo das *teorias crítico-reprodutivistas*, que argumentam que a educação cumpre justamente o papel que lhe é atribuído na sociedade de classes, logo, não há como fazer disputas de hegemonia através desta área, ou por dentro das escolas, por exemplo. Assim, esta luta deve ser construída por fora deste campo. Uma destas tendências é a chamada concepção de *Aparelho Ideológico do Estado*. O segundo grupo, o da *teoria crítica*, é referido pelo autor como o que representa sua perspectiva. Este trata das mediações deste processo contraditório e de lutas, procurando subsidiar teoricamente e politicamente os educadores para evitar a concretização dos interesses dominantes.

O que percebemos nas nossas investigações é que o REUNI está envolvido por uma série de teorias não críticas e bem alinhado com a citação acima descrita por Duarte (2003).

As principais perspectivas que constatamos, por meio da investigação, são: a da teoria da *sociedade do conhecimento*, a *pedagogia das competências* e a *teoria do aprender a aprender*. Estas são fruto das chamadas *teorias pós-modernas*, que auto-proclamam o fim da possibilidade histórica de superação do capitalismo, assim como o fim da sociedade de classes, pois atualmente o que rege a sociedade é o conhecimento, são as informações, a comunicação e a linguagem. Logo é fundamental para promover interações harmoniosas o acesso ao conhecimento, que está altamente socializado e democratizado. Esta é basicamente a concepção da sociedade do conhecimento (Ibd.).

Como afirma Marx (1984), tais concepções, desarticuladas da materialidade das relações sociais só podem cair em abstrações sem uma objetividade correspondente a estrutura social de fato. Portanto, são concepções idealistas.

Um dos grandes problemas da educação atual é o fato de estas concepções ganharem força na área, inclusive no próprio ensino superior, que outrora se caracterizava pela consistência científica e por investigações socialmente referenciadas e não meramente ideologicamente reprodutivistas.

Por ser a educação um aspecto muito importante na sociabilidade, em qualquer época, o capitalismo não poderia deixar de investir neste campo com o intuito de se reproduzir. Isto gera uma tensão, uma disputa de projetos antagônicos, na medida em que acreditamos que a sociedade se configura a partir de classes sociais.

Por nos afinarmos com a *teoria crítica*, apontada por Saviani (2007), compreendemos que é necessário o engajamento (teórico e político) dos intelectuais neste campo de disputa, colocando as suas formulações a disposição das camadas marginalizadas pelo capital.

Ressaltamos que a lógica reprodutivista que o capital impõe a educação atual não anula as possibilidades contra-hegemônicas e emancipatórias. Entretanto, com os constantes ajustes estruturais do capital, esta tarefa vem se tornando cada vez mais complexa e desafiadora, o que põe a tona a grande luta histórica dos educadores, teóricos e demais sujeitos históricos que “remam contra a maré”.

Para (MÉSZÁROS, 2006, p.275, grifos do autor): “A educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e elaboração dos métodos de controle *político*”.

Diante da crise estrutural do capitalismo e de suas contradições internas, atualmente a educação enfrenta uma série de dificuldades. Elencamos algumas destas, pois, tem a ver diretamente com o objeto do nosso estudo dissertativo. Em primeiro lugar, em relação ao que citamos anteriormente: o capitalismo gera a humanidade aspirações que a maioria das pessoas não pode realizar. Uma destas aspirações, no Brasil, é em relação ao *acesso* ao ensino superior.

Por diversos motivos, que não caberiam nesta dissertação, somente cerca de 13% da população, entre 18 a 24 anos, tem acesso ao ensino universitário. Deste universo, somente aproximadamente 25% estão matriculados na rede pública de ensino superior (IPEA, 2010; INEP, 2009). Há décadas passadas, estes números eram bem mais reduzidos. Atualmente ocorre um novo problema em relação a este aspecto, que é a própria desqualificação do ensino universitário. Como Mézáros (2006) descreve, a educação tem um papel de formação de quadros dirigentes deste sistema. O Ensino Superior no Brasil cumpriu bastante este papel. Entretanto com o alargamento do acesso e com a impossibilidade do capital de absorver toda esta força de trabalho, pagando os salários dignos a estes profissionais, ocorre também uma desqualificação deste setor da educação.

A tendência vigente no ensino superior brasileiro, como apontamos no estudo dissertativo, vem sendo a de promover uma diferenciação em sua oferta. Existindo então instituições com distintas propostas de *qualificação profissional* e por diversas vezes

que priorizam a formação para o mercado em contrapartida a uma formação humana e de qualidade.

Percebemos que a tendência a diminuição da qualidade que constituiu a universidade, ocasiona na precedente constatação que Mészáros faz:

Mesmo no campo da educação superior, que por muito tempo se pôde proteger sob a fachada glorificada de sua própria irrelevância para um capitalismo de “*laissez-faire*” que se expandia “espontaneamente”, o ideal de criar um “indivíduo multilateral” e “harmonioso” foi gradualmente abandonado e a mais limitada especialização predominou em seu lugar, passando a produzir “conselheiros”, “peritos” e “especialistas” para a máquina burocrática do capitalismo moderno, que cresce como um câncer (MEZÁROS, 2006, p.271-272).

O cenário complexo, que a educação está inserida atualmente, leva Mészáros a argumentar que a educação encontra-se em crise. Esta formulação tem por base a compreensão de que todo o sistema de “interiorização” de valores do capital encontra-se em crise também, assim não é só a educação formal que é questionada, sendo que esta última está ligada a totalidade dos processos sociais. Nesse sentido ele argumenta:

[...] a crise atual da educação formal é apenas a “ponta do iceberg”. [...] O sistema educacional *formal* não pode funcionar tranquilamente se não estiver *de acordo* com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva*. A questão central da atual “contestação”¹⁷ das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. (...) A “contestação” da educação, nesse sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de “interiorização” por meio dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. (Ibd., p. 275, grifos do autor)

Mészáros (2006, p. 282) ressalta que pela primeira vez na história o capitalismo é confrontado globalmente por seus próprios problemas, que não podem ser “adiados”, por muito mais tempo. Tampouco podem ser transferidos para o plano militar, medida esta adotada por diversas vezes, em momentos recentes da história da humanidade, e

¹⁷ Ao tratar deste termo, contestação, Mészáros utiliza aspas, pois sabe que a contestação aqui problematizada tem uma característica no mínimo interessante, pois a própria classe dominante contesta o que ela mesma gera como valores universais, que devem ser absorvidos no senso comum e na cultura da humanidade como um todo. Frigotto (2008), também faz uma discussão bem pertinente a este respeito. Ele indaga a posição das elites empresariais brasileiras, frações da burguesia internacional, que alegam faltar no nosso país uma mão-de-obra qualificada para os desafios atuais das relações de produção. Entretanto, se esquivam do fato de que eles são os principais responsáveis por este cenário.

que eram eficazes no sentido de encontrar resolutividade, ou novo fôlego, ao sócio-metabolismo do capital. Entretanto, não podemos deixar de apontar, que o preço pago pela maioria da humanidade, diante desta lógica destrutiva, é muito alto. Ele finaliza a formulação, dizendo que:

Tanto as instituições quanto a ideologia do capitalismo monopolista são estruturalmente incapazes de resolver esse problema radicalmente novo. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica do capitalismo de hoje é inseparável desse grande desafio histórico. (Ibd., p.282)

É sobre este desafio histórico que tentamos debater nesta parte do capítulo. Reforçamos a idéia de que diante das mazelas que o capitalismo vem causando a humanidade, é necessário estabelecer o confronto com esta lógica estruturante no terreno da luta de classes.

Este processo de luta se dá em várias instâncias da sociedade. Dedicamo-nos à educação, essencialmente na apropriação do conhecimento científico por parte desta, como uma das frentes fundamentais para proporcionar a humanidade a sua emancipação.

1.3 A formação humana como projeto alternativo de educação para além do capital

A formação humana é fundamentada a partir da concepção oposta da educação para o capital, atualmente concebida como educação para o mercado. De acordo com Tonet (2006), esta perspectiva compreende a educação como o ato de formar o homem integral, ou seja, indivíduos capazes de pensar uma autonomia moral, indivíduos que se tornem cidadãos e capazes de contribuir para as transformações sociais.

Vemos em Marx (COGGIOLA, 2003), uma noção matricial do que significa a formação humana, ou seja, integral, omnilateral, politécnica, que vai de encontro à lógica de educação fragmentada, seccionada, especializada – do capital.

Marx compreendia que a educação deveria contribuir para a formação dos sujeitos nas diversas dimensões da vida humana. Estas dimensões são essenciais na constituição do ser social, pois, como já vimos o homem não nasce pronto, mas se constitui como tal a partir do que ele herda das gerações passadas. Ele concebia que a educação deveria estar articulada com um trabalho produtivo, socialmente útil. Diante disto, o tripé básico que ele elencou foi: O ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e aprendizado profissional polivalente (técnico e científico). Tonet (2006) descreve a base do pensamento marxiano a respeito da formação humana, como podemos ver:

Coube a Marx, e a outros pensadores que desenvolveram suas idéias, lançar os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento desta concepção radicalmente nova encontra-se exatamente na apreensão da correta articulação entre espírito e matéria, entre subjetividade e objetividade, entre a interioridade e a exterioridade do ser social. Tomando como ponto de partida do trabalho, considerando como ato ontológico-primário do ser social, Marx constata que este ser não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. (Ibd., p.11)

Neste sentido, a formação segundo a lógica do capital, limita o desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano para se constituir como tal. Até mesmo pensadores do campo da economia clássica, como Adam Smith, asseguraram que a formação comercial, baseada na divisão social do trabalho, limita a compreensão geral dos trabalhadores em relação ao próprio processo produtivo, assim como limita a própria noção de mundo destes sujeitos (MÉSZÁROS, 2006).

Apesar desta constatação, que a nosso ver, é bem pertinente, Mézáros (2006) alega que as proposições formuladas por Adam Smith, a partir destas constatações, caem no que Marx denominou de utopia. Por ser Smith, um dos formuladores da sociabilidade do capital da sua época, seu ponto de partida analítico foi sempre o da manutenção da ordem vigente capitalista, portanto era impossível concretizar modificações expressivas, devido às contradições internas do capitalismo. Vejamos o que Mézáros (2006, p.272, grifos do autor) argumenta: “O ‘espírito comercial’, para a

sua plena realização, exige a fragmentação, a mecanização e a reificação de todas as relações humanas”.

Mészáros (2006) destaca também que outros pensadores, contemporâneos a Smith ou não, tentaram desenvolver “métodos” educativos que resolvessem este problema da fragmentação do conhecimento e empobrecimento das múltiplas capacidades humanas. Um exemplo destas propostas é a “educação estética” de Schiller¹⁸, que cai em outra contradição que é a supervalorização do aspecto subjetivo do trato com o conhecimento, negligenciando a concretude (objetividade) da sociedade de classes.

Na sociabilidade capitalista é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural, espiritual e humana como um todo à lógica da produção da riqueza sob a base da propriedade privada. Isto impede a realização da formação humana integral.

A formação integral, segundo Tonet (2006), é uma formação centrada no indivíduo, portanto, não pode ser considerada como natural uma forma de sociabilidade que implica a subordinação de uma maioria aos interesses da minoria. E complementa:

Uma formação integral do ser humano (...) é uma impossibilidade absoluta nessa forma de sociabilidade regida pelo capital. Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital. (Ibd., p.14)

A questão central da discussão que fazemos aqui é tentar levantar as possibilidades concretas, a partir das sendas do capital, de se construir uma formação humana na educação, especialmente na educação superior brasileira. Destacamos mais uma vez, a centralidade da categoria *contradição* na construção de alternativas distintas e superadoras do que é hegemônico hoje.

Articulando a discussão anterior com a proposta de *diretrizes gerais do REUNI*, o nosso estudo aponta as fragilidades do projeto de governo, assim como das principais teses que sustentam as diretrizes gerais do programa como, por exemplo: a compreensão de que vivemos numa “sociedade do conhecimento”, que é fruto dos novos tempos da

¹⁸ Cartas sobre a educação estética do homem de 1793-4.

sociedade, que demandam novos desafios e conhecimentos para a futura geração que vai se inserir no mercado de trabalho.

Outro aspecto problemático é a noção que emerge da *teoria do aprender a aprender*, que tira de foco o conhecimento científico, socialmente referenciado e estruturado. Priorizando as competências individuais, os valores que os sujeitos acham importantes e que são necessários à inserção no mundo do trabalho e da sociedade do conhecimento.

Estas noções tiram de foco a materialidade das relações de produção, que são capitalistas, atribuindo ao conhecimento, de forma fetichizada, um valor fundamental da sociabilidade. A consequência deste processo é a contribuição com a reificação e alienação.

Uma das estratégias atuais do capital, que objetiva contornar a compreensão das suas contradições e ao mesmo tempo manter sua sociabilidade, é tirar do alcance da maioria dos sujeitos o instrumental da teoria do conhecimento e sua radicalidade.

Percebemos, e o REUNI é uma prova disto, que a tendência da educação é de promover a *diferenciação* da oferta do saber. Uma pequena parcela da população protagonista, ligada diretamente ou indiretamente aos projetos da burguesia, tem acesso a uma educação qualificada. À maioria resta às propostas fragmentadas, especializadas e superficiais, como vêm se configurando no REUNI. Estas pessoas ocupam um papel de se adaptar a *incerteza do emprego, a flexibilidade, mobilidade, empreendedorismo* e etc.

Tonet (2006) assinala o lugar central do conhecimento, da teoria e mais especialmente a teoria marxiana, como fundamentais na construção da formação humana e da emancipação humana também. Logo, o “assalto” ao conhecimento é uma das questões que devem ser combatidas no plano da educação atual e também do REUNI.

Este mesmo autor, assim como Mészáros (2009), avalia que, para se desenvolver atividades educativas ou outras atividades que pretendam contribuir com a emancipação humana, se faz necessário o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que seja clara, sólida e racionalmente sustentada pelos fins que quer atingir. Fins estes que devem emergir da investigação do processo histórico-social, em suas múltiplas dimensões, e possibilidades.

Concluimos que existem referenciais no campo da formação humana, que podem se materializar em forma de propostas curriculares nas IFES e que contribuem, de fato, na formação omnilateral dos sujeitos, dentro do projeto do REUNI.

Compreendemos que existe um hiato entre os princípios da proposta de formação humana, principalmente em relação ao projeto histórico defendido – o socialismo – e o caminho necessário até estas propostas se concretizarem. Entretanto a própria educação, que é envolvida num campo de disputa de hegemonia pode contribuir, não só ela, para a construção subjetiva das condições necessárias para a consolidação de um projeto socialista.

Não há dúvidas de que mesmo não existindo ainda toda a condição favorável a uma revolução social, a noção da formação humana é muito mais enriquecedora na formação dos indivíduos do que as tendências hegemônicas contemporâneas. Isto se aplica à realidade do REUNI.

Movimentos Sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), elaboram propostas educacionais, subsidiados pela noção de formação humana e percebemos que estão sendo desenvolvidas contribuições importantes para a formação dos seus próprios membros, como para o debate teórico a respeito da educação brasileira e das referências que potencializam a emancipação humana.

A diferença entre os princípios que defendemos e as condições históricas para se construir uma luta contra-hegemônica não pode servir como elemento paralisante da luta. Isto porque acreditamos que a construção de outra forma de sociabilidade não se dará a partir da autodestruição do capitalismo, nem a partir das concepções dos socialistas utópicos. Ao contrário, como afirma Gramsci (2005), é a partir de uma luta de correlação de forças, de uma guerra de posição e de movimento que as forças sociais – políticas, capazes de reverter a situação adversa, podem ganhar fôlego. O próprio Gramsci reforça que os intelectuais orgânicos têm um papel importante nesta tarefa. Daí parte o sentido da nossa crítica.

1.4 Educação e emancipação humana

Por sua vez, a historicização integral do homem tem como conseqüência a absoluta impossibilidade de sustentar a tese da imutabilidade estrutural desta ordem social. Dela decorre que toda e qualquer ordem social em sua totalidade são históricas porque produzidas pelos próprios homens e, portanto, só por interesse ideológico poderão ser declaradas imutáveis. Estas considerações nos permitem avançar na fundamentação da possibilidade ontológica da emancipação humana. Por um lado vimos que o ser social é radicalmente histórico, portanto nada existindo nele de imutável. Por outro, podemos constatar que, ao se constituir como um complexo de essência e fenômeno, essa historicidade não dissolve o ser social na imediaticidade fenomênica. (TONET, 2006, p. 152)

A discussão feita neste tópico parte de uma abstração um tanto quanto elevada, pois, como Marx já nos alertou, não é possível falar, com precisão e detalhes, de como seria uma sociedade emancipada, sem ela existir de fato. Isto seria um idealismo da nossa parte. Entretanto, como Tonet (2006) demonstra é fundamental que nas nossas elaborações teóricas nossos objetivos e princípios estejam claros para dar concretude à produção. Utilizamos as formulações deste último autor citado para elaborar esta parte da dissertação.

Iniciamos este tópico refletindo sobre a epígrafe acima, que se sustenta na compreensão de que sendo o homem, um ser histórico-social, nada pode ser considerado como irreversível, muito menos o modo de produção capitalista. Marx argumentou, no *Manifesto do Partido Comunista*, no período em que ele viveu, que tudo que é sólido se desmancha no ar. Percebemos o quanto esta premissa é pertinente na contemporaneidade.

As ideologias dominantes tentam construir a idéia de que o sócio-metabolismo do capitalismo é irreversível. Após, principalmente, a derrocada do chamado socialismo real, este discurso ganhou novo fôlego, surgindo teses como a do “fim da história”, a própria teoria da *pós-modernidade* e etc. Estas idéias ganharam muita força no campo da educação contemporânea no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

A noção que Tonet desenvolve, fundamentada pela *filosofia da práxis*, é a de que é possível, através de determinadas mediações, superar o capitalismo. A categoria emancipação humana, apresentada aqui a partir da sistematização de Tonet, subsidia-nos para a compreensão desta possibilidade. Tentamos articulá-la com o campo da educação.

A atividade educativa, que busca uma formação humana, deve subsidiar os indivíduos para estarem engajados numa luta de construção de uma outra forma de sociabilidade, para além do capital. Sem esta condicionalidade fica inviável a objetivação de perspectivas emancipatórias concretas.

Tonet (2006) argumenta que só pode haver uma formação integral de fato numa outra forma de sociabilidade, pois o capitalismo (sustentado pela propriedade privada) não permite que a educação desenvolva uma formação mais ampla, geral, voltada para os diversos aspectos que constituem o ser social. Isto porque, uma formação integral exige o acesso aos bens materiais e espirituais necessários à plena realização dos indivíduos. Isso só poderá ser possível numa sociedade comunista.

Sustentados ainda na descrição de Tonet, verificamos que este patamar, da sociedade comunista, pode ser interpretado como um estágio de sociabilidade em que o homem possa se emancipar, de fato, das amarras do capital. Marx conceitua esta trajetória como a passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”. Ele salienta também, que o *trabalho associado*, é a forma mais livre possível de trabalho, é uma condição para a plenitude da emancipação humana, contudo, o grau máximo de liberdade não se encontra no trabalho, mas para além dele (Ibd., p. 166).

A categoria *trabalho* tem um papel central na discussão sobre a emancipação humana, pois, esta é a dimensão fundante do ser social, embora não seja a única. Analisar esta categoria, a partir desta perspectiva, significa compreender que a sociabilidade é fundamentalmente determinada pelas relações de trabalho configuradas historicamente em cada sociedade.

Marx compreende que é através do trabalho associado – que não é realizado no modo de produção capitalista - que é possível se constituir uma sociedade emancipada.

Não vamos aprofundar esta discussão, mas a apresentamos aqui para esclarecer os princípios utilizados por Marx e mais especificamente por Tonet para fundamentar a categoria *emancipação humana*.

Engels definia assim a liberdade: “Por isto, a liberdade da vontade nada mais significa do que a capacidade de decidir com *conhecimento de causa*” (ENGELS, 1971 apud TONET 2006, p. 175, grifos nossos). Na concepção marxiana a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do seu processo histórico.

É a partir desta centralidade do conhecimento e de como ele é produzido e tratado pela humanidade, através principalmente da educação, que passamos a fazer uma articulação mais detalhada da discussão até então desenvolvida sobre a emancipação humana com a educação. Verificamos que para atingir o objetivo da emancipação, a atividade educativa deve ser iluminada¹⁹ pelo objetivo de futuro, que é o alcance da emancipação humana. Logo esta atividade educativa a que ele se refere deve ser *emancipadora*²⁰, tendo em vista que é construtora da transição ao patamar da emancipação. Ele explicita o seu objetivo tratado na obra *Educação, cidadania e emancipação humana*, com o qual temos concordância:

Em resumo, não se trata, portanto, de elaborar um conjunto de princípios especulativos (um ideal abstrato), nem de apresentar uma proposta educativa – teórica e prática – sistematizada e muito menos de criar um receituário para ser aplicado na prática cotidiana. Nosso objetivo é, concomitantemente, mais modesto e mais ambicioso. Mais modesto porque consciente dos limites que o estado atual do mundo impõe à teoria e à prática em geral, incluindo a educativa. Mais ambicioso porque confiante na importância que esta pequena contribuição pode ter para conferir à educação um caráter efetivamente emancipador. Trata-se, para nós, de contribuir para estabelecer os requisitos gerais de uma ação educativa que tenha por objetivo contribuir para a emancipação humana. (TONET, 2006, p. 207)

Partindo da análise da situação atual do capitalismo, a respeito do desenvolvimento das forças produtivas, e considerando o que Marx, Tonet e outros marxianos argumentam é possível considerar que: sendo a emancipação humana um patamar em que o ser humano se liberta dos entraves do capital, assim como do estágio

¹⁹ Tonet (2006, p.205), descreve o que a seu ver é uma teoria iluminadora: É aquela que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinado fim.

²⁰ O autor faz aqui uma diferenciação semântica que merece um comentário; Esta palavra emancipadora dá uma noção de que é justamente um patamar de transição, ao qual ele se refere. Isto é diferente da emancipação propriamente dita, pois, esta só é concretizada com a superação da sociedade de classes.

de viver meramente pro trabalho - no sentido exclusivo de suprir suas necessidades - o capitalismo vem cumprindo um papel importante no desenvolvimento das forças produtivas. Não podemos deixar de destacar que este ao mesmo tempo as destrói, quando, por exemplo, aliena sua principal força produtiva, que é o homem e também ao destruir a natureza. Entretanto, o desenvolvimento da tecnologia, da ciência, diminuição do tempo de trabalho, aumento da riqueza, são mecanismos importantes para a emancipação do homem. Pois, como afirma Tonet (2006, p.162) a existência de um intenso desenvolvimento tecnológico, capaz de atender às necessidades básicas de toda a humanidade, é fundamental para que o interesse privado possa ser superado. Ele reforça este argumento da seguinte forma: onde há escassez, há carências não satisfeitas e como consequência a luta dos indivíduos entre si, a formação de classes sociais, a exploração e a dominação. A problemática central que pretendemos discutir consiste na apropriação do que é produzido e na própria forma de sociabilidade do capital como um todo e os valores desta sociabilidade.

Fazendo umnexo entre estas reflexões e a educação, Tonet concebe que estas condições mencionadas:

[...] possibilitaram a esta dar um salto de qualidade. Isso significaria a eliminação da divisão do trabalho em manual e intelectual e espiritual e da humanidade e consequentemente a realização ampla de suas potencialidades e formação harmoniosa da personalidade humana. (Ibd., p.209)

Falamos anteriormente que a contradição entre capital-trabalho e as demais problemáticas do capitalismo, resultam na criação de condições objetivas para a instauração de um processo revolucionário. Entretanto, faltam às condições subjetivas para tal. A educação é um elemento importante na criação destas condições, por ter potencial para tratar de uma teoria revolucionária, assim como desenvolver uma consciência de classe também.

Neste sentido o próprio Tonet, Saviani, Gramsci, Marx e outros marxianos defendem que esta *consciência* pode ser desenvolvida por um processo educativo que eleve o patamar de consciência de classe das massas. Ou seja, é um patamar de consciência que tem um potencial prático de promover uma contra-internalização do sistema de valores do capital, além de transformar a realidade no plano histórico-social.

Na concepção destes autores, a filosofia da práxis é o método suficientemente capaz de auxiliar a humanidade na concretização destes aspectos.

Destacamos que a formação de uma consciência de classe, não é meramente um aspecto subjetivo, ou seja, que somente na educação se resolve, mas é simultaneamente um aspecto também objetivo, em que a posição que os sujeitos sociais ocupam nas relações de produção interfere nesta consciência. Aqui se revela um dos aspectos limitadores da educação. É necessária uma articulação desta com uma intervenção concreta na luta de classes.

Tonet (2006), conclui a sua obra elaborando algumas perguntas-chave que se configuram da seguinte forma: *Quais seriam os requisitos para uma atividade educativa que pretendesse contribuir para a emancipação humana?* Mais precisamente: *quais seriam estes requisitos nas atuais condições históricas?* Em primeiro lugar, é o conhecimento o próprio fim maior da educação e o requisito inicial para uma atividade emancipatória; em segundo lugar a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; em terceiro o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; e como quarto requisito o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber (Ibd.).

De certa forma, permeamos tais questões que o autor levanta no decorrer deste trabalho. Consideramos que não há condição de saturá-las num texto com tais características, porém, se faz necessário apresentar estes elementos para o debate se buscamos ser coerentes com a nossa proposta de iniciar um debate a respeito das categorias abordadas.

Ressaltamos também que, em relação às perguntas chaves descritas anteriormente, não encontramos tais perspectivas presentes no objeto de estudo aqui investigado. Isto nos reforça a compreensão de que os rumos desta política, o REUNI, apontam para uma formação que desqualifica a formação acadêmica.

A emancipação humana hoje, talvez mais do que nunca, é fundamental. Esta opinião é fundamentada pelo esgotamento das forças produtivas vigentes no capitalismo, além do que argumenta Mészáros, do próprio esgotamento do capitalismo da sua capacidade civilizatória. O caminho que vem se configurando para humanidade é a barbárie.

Diante de uma situação catastrófica como a que o capitalismo vem desenhando atualmente, faz-se necessária a emancipação humana, não só pelo que ela representa em termos de riqueza, mas para garantir a vida do planeta e da humanidade.

Realizamos a discussão sobre a qualificação profissional e explicitamos nosso posicionamento. Também subsidiamos o debate a cerca da educação e as tensões que a circunda. Apontamos a concepção de formação humana como possibilidade concreta de enfrentamento a lógica do capital no campo da educação. Esta perspectiva nos respaldou para tecermos a crítica ao objeto de estudo, apresentando assim possibilidades superadoras. Por fim, também tratamos da necessidade histórica da emancipação humana frente ao esgotamento da capacidade civilizatória do capital.

No capítulo seguinte contextualizaremos a conjuntura política no qual este objeto de estudo está inserido.

2. A REFORMA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O DESAFIO HISTÓRICO DA LUTA PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DE QUALIDADE

O objetivo deste capítulo é tratar da Reforma de Estado, suas diretrizes para a Reforma da Educação Superior, especificamente no Brasil, abordando os fundamentos e principais conceitos desta Reforma. Contextualizaremos este processo, abordando as etapas que aconteceram no Brasil, as bases econômicas – pautadas nos ajustes neoliberais, a mundialização do capital e as propostas dos organismos internacionais, em especial as orientações do Banco Mundial (BM). Além do mais localizamos o surgimento do REUNI diante desta conjuntura.

Nos apropriamos de autores que estão no mesmo campo teórico – metodológico que nos respaldamos para fazer esta pesquisa, mas que fundamentalmente, tivessem como objeto de estudo as políticas públicas da Educação Superior na América Latina e no Brasil.

Estes autores, como Leher e Sader (2004), constataam que a atual Reforma do Estado, tem como base os princípios do neoliberalismo. Portanto, se caracterizam como medidas que atuam no sentido do ataque ao direito da universalidade das políticas públicas, logo podem ser consideradas (contra) reformas. A justificativa deste conceito é construída a partir de uma análise histórica da luta de classe e o papel das reformas nesta conjuntura.

Fizemos uma contextualização histórica deste processo da Reforma do Estado no Brasil, abordando o início desta política, que vai de Fernando Collor, passa principalmente por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e tem continuidade com Luiz Inácio Lula da Silva.

Constatamos que a Reforma do Ensino Superior, no Brasil acontece sob um viés predominantemente neoliberal que tem início no Governo de FHC e tem uma continuidade no Governo Lula. Neste último governo, ocorrem especificidades que merecem uma análise profunda e minuciosa, pois envolve contradições próprias da tentativa de humanização do capital e de manutenção da hegemonia do neoliberalismo.

Este caráter que o capitalismo adquire, de se transformar, ou melhor, se humanizar, mantendo o viés mercantilista e sob os princípios liberais, consiste num grande desafio de análise, e de intervenção estratégica e tática na política da esquerda

brasileira. É necessária uma análise dialética e profunda sobre estes fatos, visto que a conjuntura política atual favorece o embaraço da compreensão da situação dos conflitos de classe. A questão que se torna clara é que a educação pública e de qualidade vem sendo ferozmente atacada e é preciso uma forte luta de enfrentamento a esta lógica política.

Destacamos alguns aspectos principais da Reforma de Estado e as relações desta com a Reforma Universitária brasileira. Sendo que este processo é bem complexo e merece mais aprofundamento que não nesta dissertação. A categoria contradição é fundamental para o início desta investigação.

Percebemos que as universidades brasileiras sofrem um grande processo de *heteronomia cultural*, pois o Brasil é um país de *capitalismo dependente*, como demonstra Leher (2005) fundamentado no pensamento de Florestan Fernandes.

Para estes autores, o *capitalismo dependente* é uma condição de dependência econômica, política e ideológica que os países da dita periferia capitalista têm em relação aos países de capitalismo central.

Para os países periféricos, esta condição resulta na falta de um projeto de nação que contemple os interesses da maioria do seu povo, pois os marcos econômico, político e social do país são pautados na agenda das nações do eixo central.

Trata-se de uma condição de submissão que, no caso brasileiro, resulta no não interesse dos blocos dominantes no desenvolvimento de questões vitais para a população brasileira, como a educação universal de qualidade, um serviço de saúde público digno, melhores condições de trabalho e salários melhores. Isto ocorre, pois, de acordo com o projeto das frações burguesas nacionais e dos interesses dos países de capitalismo central, o Brasil ocupa um papel de dependência econômica, ou de *sobreapropriação* e uma *sobreexpropriação* (CARDOSO, 1995), em que os interesses destes grupos dominantes são satisfeitos, sem que seja preciso fazer grandes investimentos sociais.

Aprofundando a compreensão destes dois conceitos construídos por Florestan Fernandes, destacamos que:

Ao capitalismo dependente não basta reproduzir a apropriação e a expropriação que são inerentes ao capitalismo. Esta forma específica de capitalismo, para ser capaz de suprir por expropriação a burguesia local e a burguesia hegemônica, produz sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas. Como funciona este processo? Há direção, controle, apropriação e expropriação econômica das economias dependentes pelas economias hegemônicas. A produção dependente é, pois, satelitizada, mas essa produção, sob o capitalismo, não compreende um todo socialmente homogêneo, é

claro. A dominação externa se duplica na dominação interna e os setores sociais dominantes internamente super exploram e, conseqüentemente, super dominam a massa da população - população trabalhadora e população excluída - para garantir seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas. (CARDOSO, 1995, p. 3-4)

Esta lógica recai sobre as universidades na forma da *heteronomia cultural*, pois, em primeiro lugar, o próprio investimento governamental para as IES é feito a partir das prioridades político-ideológicas do governo. E estas prioridades estão voltadas para o atendimento da agenda dos países do eixo central. A título de esclarecimento destas prioridades, podemos citar o incentivo a pesquisas no ramo do agronegócio, em contrapartida aos investimentos no campo das ciências humanas. Em segundo lugar, ocorre uma alienação intelectual e moral (LEHER, 2005), pois as categorias de pensamento e modos de agir são importadas dos núcleos estrangeiros, o que dificulta a teorização sobre as especificidades da realidade local. O padrão civilizatório que acaba sendo utilizado como referência no meio acadêmico não é afim a nossa realidade. Estas questões têm implicações diretas com o projeto de nação a ser desenvolvido.

Também tratamos no capítulo da questão da construção histórica do conceito de Reforma, no contexto da luta de classes, a relação reforma ou revolução, a necessidade estratégica de reformas no âmbito do capital e a apropriação liberal do termo ou as contra reformas. Dentro deste processo, o Estado ou a esfera pública ocupam um papel de destaque nessas relações.

As reformas neoliberais atingem um amplo setor da sociedade (a educação, a saúde, a economia). Foi abordada a questão do Ensino Superior, sendo que a ênfase da análise ocorreu na compreensão do desmantelamento do público, que ocorre, por exemplo, nas Parcerias Público Privadas (PPP's). Também foram enfatizadas as conseqüências das reformas para a formação humana da classe trabalhadora brasileira.

É perceptível que esta classe vem sofrendo ataques, retiradas de direitos que, no âmbito da educação superior se reflete na quebra do caráter universal do Estado e na subsequente perda de qualidade.

Enfim, toda esta conjuntura requer uma análise bastante empenhada e radical, além de uma luta conjunta e estratégica em defesa do público e da construção de outra hegemonia, para além do capital.

2.1 A Reforma do Estado Neoliberal

As reformas neoliberais vêm sendo forjadas com base no questionamento do papel do Estado nas diversas esferas da vida pública (economia, educação, saúde e outras). O princípio de ação básica dos formuladores e agentes desta política (FMI e o BM são os principais) se baseia na concepção da inviabilidade de sustentação das políticas sociais através do Estado. Eles tecem uma crítica profunda ao chamado Estado de Bem-Estar Social. Segundo estes agentes, o Estado é anacrônico em relação à dinâmica das mudanças do mercado. O “tamanho” do Estado, que intervém na economia, que possui compromissos custosos de garantia de políticas sociais, entre outras coisas, seria um dos principais problemas que atingem a economia mundial, logo, se faz necessário construir reformas estruturais.

Diante desta conjuntura, algumas das orientações do FMI e BM são: abrir espaço para a inserção do mercado nas economias das nações, liberalizar, desregulamentar o mercado interno e o trabalho, mas não só isso, é preciso construir todo um aparato ideológico, de valores que dêem sustentação a esta nova concepção. Como afirma Moraes (2002), “*é preciso mudar a agenda do país*”.

Grandes blocos econômicos como o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA) foram construídos no intuito de organizar a política neoliberal nas diversas nações. Este “bloco econômico²¹”, particularmente, atua no continente americano, sendo que há uma supremacia dos EUA. Estes organismos implementam as políticas de ação.

A materialização das políticas neoliberais nas nações vem ocorrendo através das ditas reformas. Segundo Leher e Sader (2004), o liberalismo se apropria do termo “Reforma” dando uma conotação privatista, individualista, que podem ser interpretadas, através de uma leitura crítica, como Contra-Reformas.

Historicamente o conceito “Reforma” tem um tom progressista, de melhora, avanço, salvaguarda os momentos em que a Reforma parecia ser um obstáculo à construção de uma possibilidade revolucionária, como afirma Rosa Luxemburgo em sua

²¹ Este termo está em destaque, pois, semanticamente falando, o que é anunciado nos nomes desses blocos, leva ao entendimento de que se trata de um acordo comercial, ou seja, econômico. Entretanto, a partir de uma análise mais detalhada, o evidente é que de fato está em pauta todo o rumo das agendas das nações.

obra clássica “Reforma ou Revolução?”. O momento vivido por ela era de embates de projetos históricos: a possibilidade de uma revolução socialista, de um lado, e o continuísmo do projeto capitalista, através de reformas para melhorá-lo, de outro. Neste período a reforma tinha um tom contra-revolucionário.

Entretanto, o período seguinte foi marcado por derrotas históricas do movimento revolucionário (o período de avanço das forças totalitárias e contra-revolucionárias). As reformas então adquiriram um tom progressista, ou uma espécie de conquista dos trabalhadores diante da supremacia esmagadora do capital. O programa keynesiano, de Estado de bem-estar social, pôs a reforma na ordem do dia. Alguns autores como Trotsky, argumentam que algumas reformas, ainda que no terreno do capitalismo, são necessárias para a transição do capitalismo ao socialismo, num momento em que o movimento revolucionário está em acúmulo de forças e a correlação política ainda não é favorável à classe trabalhadora.

O período atual é de retirada de direitos conquistados anteriormente pelos trabalhadores, nisso consiste as contra-reformas. Ainda baseado em Leher e Sader (2004), percebemos como o capital se apropria deste termo para se revigorar:

O esgotamento desse período (*de ascensão revolucionária*) e a passagem à fase histórica de hegemonia neoliberal trouxeram transformações importantes no conceito mesmo de reformas. A virada histórica para a hegemonia unipolar norte-americana trouxe, entre outras coisas, uma vitória do liberalismo, não apenas como política econômica, mas como concepção do mundo e da história, incluído o Estado e o sistema político. A versão norte-americana do conflito fundamental do período de “guerra fria” – a de se tratava de um enfrentamento entre democracia (liberal) e totalitarismo (estatal) – terminou triunfando. Triunfaram as teses da desregulação como forma de “liberar” as forças pujantes da economia de seus constrangimentos “estatais” fossem estes do modelo soviético, do keynesianismo no centro do capitalismo ou do nacionalismo na sua periferia. Democratizar – sob o forte impacto das oposições aos regimes do leste europeu – passou a significar “liberalizar”, que por sua vez ganhou a conotação de reformar um sistema rígido. (...) Como resultado de todo esse processo, a democracia ficou confundida com o liberalismo; o progresso econômico com a desregulação e a abertura das economias; o estatismo com o que é retrógrado; o mercado com o dinamismo e a livre criação; o protecionismo com atraso, e as reformas com todo o programa econômico e político de inspiração neoliberal, assim como os valores liberais passaram a se contrapor aos sujeitos coletivos. (Ibd., p. 4 e 5, grifos nossos)

O neoliberalismo tratou de construir contra-reformas que favorecessem o atendimento dos seus objetivos. A ordem do dia passou a ser a liberalização financeira, abertura comercial, desregulamentação do mercado interno e das relações de trabalho,

redução dos gastos públicos e privatização de empresas e serviços estatais ou públicos, Sguissardi (2000).

O Estado passou a ser sinônimo de autoritarismo, retrocesso, ou seja, era preciso democratizá-lo e democratizar tinha uma semelhança com liberalizar²². No período de “guerra-fria” havia uma polarização entre as concepções de *Democracia* (Bloco dos EUA) - que era sinônimo de liberalismo - e Totalitarismo (Bloco da URSS), que significava estatal. A concepção dos EUA acabou triunfando.

Segundo Moraes (2002), que bem traduz os diversos aspectos da ideologia neoliberal, a intervenção do Estado na economia e na vida dos indivíduos anulava a moral das pessoas, ou a essência humana. Segundo os neoliberais, é no mercado que se potencializa a busca pelo desenvolvimento humano, em seus múltiplos aspectos. O Estado de bem estar social anularia a capacidade das pessoas de buscarem as suas necessidades, de se construírem, pois, incentivaria uma espécie de acomodação, ou até mesmo de decadência. Moraes (2002) acrescenta ainda que:

Constitui um grande mérito literário da Nova Direita ter conseguido conectar todos esses elementos ideológicos, não necessariamente integráveis, em um discurso razoavelmente persuasivo. Assim, conseguiu ir além da denúncia “econômica” ou “fiscal” das políticas sociais, o que arriscaria preservá-las como “coisas boas, mas impossíveis de sustentar”. Com o enfoque da Nova direita, elas aparecem, mais e melhor, como *sintomas* de decadência civilizacional e, simultânea e paradoxalmente, como *indutoras* da decadência. Como algo intrinsecamente mau e que não se deve sustentar, mesmo quando possível fazê-lo. (Ibd., p.18, grifos do autor)

Leher e Sader (2004) contextualizam brevemente o momento histórico que marcou a ascensão da hegemonia neoliberal no mundo e como no Brasil isto se consolidou também; vejamos:

Esse período histórico, transcorrido entre 1930 e meados dos anos 70, permitiu a convergência de três modelos distintos de desenvolvimento – o keynesianismo no centro do capitalismo, a economia centralmente planejada no campo socialista e o desenvolvimentismo na periferia capitalista -, que promoveu o maior ritmo de

²² É interessante fazer um paralelo a esta concepção neoliberal, pois, percebemos hoje que os próprios formuladores desta política não conseguem sustentar a fundo estes argumentos. Deparam-se com a grande contradição que é a intervenção do Estado na economia diante da atual crise que o capitalismo enfrenta. O Estado é que vem sustentando as grandes empresas globais, em diversas ocasiões e em muitos países. Nos EUA, por exemplo, em 2009, o governo comprou mais de 50% das ações da General Motors, pois a empresa entrava em falência e não conseguia mais se sustentar apenas a partir das relações de mercado. Assim como a GM, outras empresas necessitaram da intervenção imediata do Estado na economia.

desenvolvimento da economia mundial que se tinha conhecido e, ao mesmo tempo, redefiniu as reformas conforme critérios de expansão econômica – com um forte viés economicista. O esgotamento do ciclo longo capitalista em meados dos anos 70, junto com o término do projeto desenvolvimentista, com a crise da dívida, na virada dos anos 70/80 e o fim do campo socialista, marcaram o final desse período. Foi o campo propício para o retorno do liberalismo e seu sempre acalentado projeto de desregulação, que abre campo para a extensão sem precedentes das relações mercantis em escala de cada sociedade e nos quatro cantos do mundo, generalizando-se as relações capitalistas em sua forma mercantil e, com ela, estendendo-se o modelo neoliberal como hegemônico. No Brasil, combinaram-se o fim da ditadura, o esgotamento do modelo de acumulação centrado no desenvolvimento industrial e a hegemonia liberal entre as forças que passaram a dirigir o sistema político, no retorno a um sistema democrático. A operação de promoção da hegemonia neoliberal passou pela apropriação das reformas, agora com um sentido antiestatal, antipúblico, expropriador de direitos, de abertura da economia e de debilitamento da capacidade de consumo do mercado interno de massas em favor da sofisticação do consumo das elites e da exportação. É o modelo vigente ainda hoje. (LEHER; SADER, 2004, p.11)

A política neoliberal é executada no mundo através de seus agentes, como já foi dito anteriormente. Estes tratam de formular as diretrizes políticas que as nações devem seguir de acordo com o papel que cada uma delas ocupa na cadeia produtiva e nas relações de mercado do mundo globalizado. Num país de capitalismo dependente como o Brasil ocorre uma predominância político-econômica que prioriza os compromissos internacionais, como o pagamento da dívida externa, em detrimento das demandas sociais. É perceptível que os Governos, desde Collor de Melo, passando por FHC e agora Lula, cada um com suas especificidades e características próprias, não abrem mão da política de Estado mínimo, superávit primário, da Lei de Responsabilidade Fiscal e outras, enquanto que as políticas sociais são desprivilegiadas.

2.1.1 O Estatal, o Privado e a Publicização no Brasil

No Brasil, a reforma do Estado ganhou consistência no Governo de FHC. Desde Collor, no início da década de 1990, são implementadas no país as demandas do neoliberalismo, entretanto é no governo FHC que isto é aprofundado, como bem destacam Sguissardi e Silva Jr. (1998).

Neste último governo é constituído um Ministério próprio para fazer a reforma de Estado - o Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado (MARE) - que teve a frente um intelectual gabaritado e conhecedor dos aspectos sócio-econômicos

mundiais, Luiz Carlos Bresser Pereira. Este afirma: “Nos anos 90, embora o ajuste estrutural permaneça entre os principais objetivos, a ênfase deslocou-se para a reforma de Estado, particularmente para a reforma administrativa” (BRESSER PEREIRA, 1997 *apud* SGUISSARDI E SILVA JR., 1998). Para ele a grande questão é: “como reconstruir o Estado – como redefinir o novo Estado que está surgindo em um mundo globalizado” (Ibd.). Sguissardi e Silva Jr. argumentam ainda que idéias centrais da reforma de Estado e principais propostas que fundamentam a reforma da educação superior ocorrem no âmbito deste governo, havendo uma clara articulação entre o MARE e o Ministério da Educação (MEC).

Os eixos da Reforma do MARE eram: *a consolidação de ajustes fiscais do Estado brasileiro e a modificação do serviço público, seguindo uma lógica de modernização, profissional, voltado para o atendimento dos cidadãos* (ibd.).

Ainda tendo como referência a leitura de Sguissardi e Silva Jr. (1998), é possível perceber que, basicamente, os objetivos do governo eram tornar o Estado mais barato (enxugá-lo) e menos burocrático (mais flexível, mais eficiente, próximo à lógica funcional da iniciativa privada). E segundo o ministro Bresser Pereira, tudo isto seria possível através de um longo processo de reformas que visassem o fortalecimento da administração pública direta, que seria o núcleo estratégico do Estado e a descentralização da administração pública com a implantação de “*agências executivas*” e de “*organizações sociais (OS’s)*” controladas por contrato de gestão.

Bresser Pereira argumentava que a constituição brasileira de 1988 retrocedeu no que se refere à administração do Estado. Segundo ele os elaboradores desta constituição não perceberam a crise fiscal, muito menos a crise do aparelho do Estado. Era preciso pensar formas de intervenção mais leves, mais eficientes, voltadas para o atendimento dos cidadãos. Ou seja, era necessário flexibilizar o Estado. Defendia a tese de que o Estado moderno, social-democrata, deveria se constituir de duas vertentes fundamentais: *Um núcleo burocrático*²³ (voltado para as funções exclusivas do Estado) e *um setor de serviços sociais*²⁴ e de obras de infra-estrutura.

²³ Que corresponde ao poder legislativo, judiciário, e executivo, as forças armadas, a polícia, a diplomacia, arrecadação de impostos, a administração do tesouro público, e a administração do pessoal de estado. Também podem fazer parte desse núcleo as atividades definidoras de políticas públicas existentes em todos os ministérios. O núcleo burocrático está voltado para as funções de governo, que nele se exercem de forma exclusiva: legislar, e tributar, administrar a justiça, garantir a segurança e a ordem interna, defender o país contra o inimigo externo, e estabelecer políticas de caráter econômico, salarial, cultural, e do meio ambiente.

²⁴ Este setor faria parte do Estado, mas não seria o governo. Suas funções estão no âmbito de: cuidar da educação, da pesquisa, da saúde pública, da cultura e seguridade social. São as funções que existem no setor privado e no setor não-estatal das ONG’s ou OS’s, por exemplo.

A concepção de reforma de Estado, do respectivo intelectual e gestor público (Bresser Pereira), envolve: um núcleo estratégico do Estado; as atividades exclusivas do mesmo; os serviços não-exclusivos do estado ou competitivos; e a produção de bens de serviços para o mercado.

O setor de serviços não-exclusivos do Estado englobam: as universidades, as escolas técnicas, centros de pesquisa, hospitais e museus. A proposta é transformá-los em um tipo de entidade não-estatal, as *Organizações Sociais*. Estas entidades devem estabelecer um contrato de gestão com o poder executivo, participando do orçamento público, é uma espécie de parceria público-privada. São entidades não-estatais com interesse público, ou fundações públicas de direito privado.

As organizações sociais cumprem o papel do chamado processo de *publicização* dos serviços públicos. Esta *publicização* consiste em reformular o Estado no que se refere aos serviços que este presta. Na *publicização* é possível estabelecer parcerias com as entidades não-estatais, desde que, os interesses em voga sejam públicos, de interesse de toda a população e não só da iniciativa privada. Este é um mecanismo complexo que resulta numa forma de aproximar o Estado da sociedade civil, contemplando aspectos amplos que vão desde as demandas populares aos interesses do setor privado. Havendo uma supremacia do segundo em relação ao primeiro.

A própria existência de mais de um regime jurídico dentro do Estado seria uma forma de flexibilização, de aproximação do Estado à iniciativa privada, com objetivo de garantir a *eficiência* e *qualidade*. Além do mais seria necessário manter o regime jurídico estatutário apenas para os funcionários que exercem funções do núcleo burocrático do Estado.

O objetivo era tornar a administração pública mais flexível, e eficiente segundo a lógica de mercado, além de reduzir custos, garantir uma qualidade diante da ineficiência e do Estado ser obsoleto em relação às novas configurações da globalização. Era necessário também descentralizar o Estado.

Logo, diante desses argumentos, a constituição de 1988 se tornava um obstáculo ao atendimento desses objetivos. Era preciso reconfigurar o Estado assim como a própria constituição. Este processo também aconteceu em outros países da América Latina e Caribenha.

A transformação destes organismos estatais em organizações sociais²⁵ é fundamental no que diz respeito ao aspecto jurídico, funcional assim como no setor estratégico do financiamento. A pretensão é que através da garantia da *autonomia financeira* (na concepção neoliberal) estas instituições procurem capitanear no mercado recursos para se manter. Além do mais as organizações sociais favoreceriam a relação entre o Estado, mercado e sociedade (esta última através do controle social). A concepção de autonomia é neste sentido, autonomia para adquirir recursos.

Em relação à *administração pública gerencial*, esta é concebida como o controle de resultados e de eficiência para atender aos cidadãos, posto que em uma sociedade democrática, são estes sujeitos que dão legitimidade às instituições e que, portanto, são “clientes privilegiados” dos serviços prestados pelo estado. (FHC, Apresentação do Plano Diretor da Reforma do Estado, 25/11/95 apud SGUISSARDI E SILVA JR, 1998). Esta concepção surge como resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial.

O Estado reduziria seu papel de prestador direto de serviços, mas manteria o papel de regulador, provedor e promotor desses serviços, entre os quais, os da educação e saúde. Como podemos ver atualmente, estas políticas oriundas do BM e FMI tiveram sucesso no Brasil. O Estado adota uma política de ajustes e adequação à lógica neoliberal e que afeta diversos setores.

O BM divulgou e vem produzindo diversos relatórios que fazem um diagnóstico da situação das nações. Depois das constatações vem o prognóstico, e estes relatórios tratam de articular estes dois elementos, tomando por base a ideologia neoliberal.

Na educação superior, que é o tema deste trabalho, verifica-se que há uma ênfase na importância deste setor no desenvolvimento econômico e social do país no intuito de elevar a produtividade, qualificar a força de trabalho²⁶, proporcionar um maior crescimento econômico e até mesmo um desenvolvimento do mercado interno. De fato, ocorre uma retomada a teoria do capital humano.

No tópico seguinte será tratado de forma mais detalhada como a lógica da reforma neoliberal atua no âmbito da educação superior, especificamente no Brasil.

²⁵ Segundo Besser Pereira apud Sguissardi e Silva Jr. (1998) serão organizações públicas não-estatais – mais especificamente fundações de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. As OS's foram criadas em 1997, no Brasil, pelo Governo FHC.

²⁶ O sentido de qualificar, dentro da concepção liberal, é baseado em competências e habilidades, em conhecimentos tácitos para o mercado de trabalho. Trata-se de uma concepção pragmática, utilitarista, reducionista e unilateral.

2.2 As diretrizes do neoliberalismo para a Educação Superior: as orientações do Banco Mundial e a peculiaridade do caso brasileiro

Para abordar o respectivo assunto apresentaremos as orientações do Banco Mundial para a construção de políticas da educação superior nos países em desenvolvimento.

Nos apoiamos na leitura e no fichamento que fizemos do livro “La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de La experiencia”. Este documento foi elaborado pelo Banco Mundial, em 1994. Como o próprio título anuncia, a sua construção se deu a partir da sistematização de experiências no âmbito da política para o ensino superior, feitas pelo BM, nos países em desenvolvimento. Os autores do livro indicam também que o estudo serve como parâmetro do banco para avaliar e aperfeiçoar as políticas até então desenvolvidas por ele no que diz respeito à educação, em especial no ensino superior. Ressaltam que este documento é fruto de uma terceira publicação, de uma série de documentos produzidos desde 1992, que tem este mesmo eixo de análise, (BM, 1994, p.viii).

O objetivo deste estudo é extrair lições derivadas da prática – experiências recentes - que sirvam para inspirar os países aliados ao banco no seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Isto será possível através de uma política do ensino superior, que seja condizente com os tempos atuais. Nesta edição, são examinadas as principais dimensões da crise que as IES enfrentam nos países em desenvolvimento. Desta forma são avaliadas também as perspectivas de êxito das reformas do ensino superior das respectivas nações, (BM, 1994, p. vii – viii).

A opção por tratar deste documento se deu a partir da recomendação da banca de qualificação, que nos alertou sobre a relevância de tal texto na composição do nosso estudo dissertativo. Acatamos esta indicação e constatamos, na investigação, a pertinência deste documento para o nosso estudo. Conseguimos apreender os objetivos do BM, expressos no texto, assim como verificamos que, no Brasil, uma parte significativa destas metas passaram a ser implementadas, com veemência, através do REUNI. É justamente sobre tais aspectos que dedicaremos a atenção agora.

Tais reformas indicadas pelo BM devem atender as seguintes diretrizes centrais: Fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; Promover incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento; Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade (Ibd., p. 4).

O texto é marcado pela idéia de que o acesso das pessoas ao ensino superior é fundamental para o desenvolvimento econômico e social de um país. Ressalta-se que as IES, na maioria dos países em desenvolvimento, também desempenham importantes funções sociais, posto que contribuem para o debate da construção da identidade nacional e de um debate pluralista. Também é defendido que uma maior oferta do ensino superior para a população é fundamental na formação de uma produtividade laboral, o que é imprescindível para o crescimento econômico e alívio da pobreza, (Ibd.,p.1).

Sobre a primeira diretriz anunciada acima, ao que nos parece, o BM se refere à diferenciação em dois níveis: um primeiro relacionado às modalidades de ensino (universidade, centro universitário, instituto de ensino superior e outras); E o segundo é em relacionado ao financiamento das IES, que se resume ao debate entre o estatal e a iniciativa privada. Em certa medida, percebemos que ambos os níveis estão inter-relacionados, pois os dois aspectos fazem parte do plano político – ideológico do banco.

É alegado que o modelo tradicional de universidade, o modelo europeu (humboldtiano²⁷), tem-se demonstrado custoso e pouco apropriado para atender as múltiplas demandas oriundas das características atuais do sistema econômico e social, assim como é limitado no que se refere à formação das múltiplas habilidades que um estudante que busca o engajamento no mercado de trabalho necessita, (Ibd., p.31).

Sobre este aspecto, citado no parágrafo anterior, já percebemos uma primeira similaridade entre as orientações do banco e o presente objeto de estudo dissertativo²⁸, pois o discurso presente no livro do BM é visto também nos documentos da UFBA e do MEC.

²⁷ O modelo de universidade humboldtiana pode ser concebido como uma universidade que se sustenta a partir da articulação orgânica entre as atividades de ensino e a pesquisa.

²⁸ O que inclui as diretrizes gerais do REUNI e o PP da UFBA.

Para o banco a principal vantagem da diferenciação das IES, em relação ao modelo tradicional é o baixo custo, que é resultado de cursos mais curtos, que também propiciam taxa de evasão mais baixa e de menor gasto anual por estudante (Ibd., p.34).

Outra questão que o BM defende em relação à diferenciação é a vantagem das IES privadas em relação às estatais. Além do dinamismo, da capacidade de flexibilização e adaptabilidade ao mercado, e do não encargo por parte do Governo, outro benefício que as IES privadas apresentam é o fato delas serem menos seletivas (Ibd., p.37).

Aqui podemos fazer outra reflexão, as universidades privadas, de acordo com o que expressa o banco, cumpre bem o papel de formar um número expressivo de trabalhadores voltados para os valores que o banco considera como pertinente, os valores do mercado.

O banco alerta que o governo pode custear as matrículas dos estudantes menos favorecidos – ampliando a participação social - nas IES privadas para garantir o desenvolvimento da modalidade de ensino superior privada, (Ibd., p.37).

Nesta formulação anterior percebemos como o discurso da diversificação das modalidades de ensino é bem ligado a lógica neoliberal de privatizações e do redimensionamento da função do Estado.

A respeito da segunda diretriz - Promover incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, a experiência do BM demonstra que se as instituições estatais pretenderem melhorar a qualidade e eficiência, os governos deverão efetuar reformas importantes no financiamento a fim de: Mobilizar mais fundos privados para o ensino superior em instituições estatais; Proporcionar apoio aos estudantes qualificados que não podem seguir os estudos superiores devido à falta de condição familiar; Fomentar a eficiência na alocação e utilização dos recursos fiscais dentro das instituições estatais (Ibd., p.44).

Sobre a mobilização de um maior fundo privado, o BM apresenta várias indicações, dentre elas, a participação dos estudantes nos gastos; arrecadação de fundos de ex-alunos e fontes externas. A arrecadação através dos estudantes pode ser por meio da cobrança de mensalidades na matrícula nas IES publicas. Também é previsto uma contenção de gastos, que é através da revogação da política de assistência estudantil (Ibd., p.44 - 45).

O BM apresenta uma terceira estratégia geradora de renda, que é a criação de cursos curtos de formação profissional²⁹, de contratos de investigação para a indústria e de serviços de consultoria (Ibd., p.48).

É alegado também que se faz necessário reduzir a dependência das IES aos subsídios do estado, isto porque ao se reduzir a dependência destas instituições aos recursos do estado, diminui-se também a vulnerabilidade orçamentária destas instituições aos reajustes fiscais que o estado possa vir a passar. Ou seja, propicia, na concepção do banco, uma autonomia para as IES, além de aproximá-las diretamente do mercado.

Outra consequência “positiva” que o banco indica é que, em tendo a participação dos estudantes na manutenção do orçamento das IES, criam-se incentivos importantes para que estes selecionem programas de estudos cuidadosamente e reduzam ao mínimo o tempo que eles passam nas universidades.

Na nossa compreensão isto se dá pela lógica de pensamento do banco, de que, os cursos de graduação devem fornecer competências básicas para a inserção no mercado, de uma forma breve. Com isto, elementos como a pesquisa ficam de fora da formação dos sujeitos, por serem consideradas desnecessárias para a maioria da população.

Entretanto, o BM reconhece que nem todas as famílias e/ou estudantes podem arcar com tais gastos na educação terciária, por falta de condições. Logo, é necessário a criação de um programa de empréstimos e bolsas de estudo para os estudantes mais qualificados³⁰.

O banco demonstra³¹ que cada vez mais os Estados nacionais utilizam critérios de financiamento vinculados ao desempenho. Por exemplo, no Chile são utilizados critérios qualitativos³² de alocação de recurso. Outra contrapartida que as IES devem desenvolver para obterem recursos é o aumento do número de estudantes que ingressam nas IES (Ibd., p.56).

No REUNI percebemos um pouco desta lógica sendo implementada, através das suas metas globais. Este é um processo de incorporação gradativa da lógica privada dentro do sistema público de ensino. Mancebo e Léda (2009) nos alertam para este

²⁹ São cursos breves para empresas particulares, organizados para complementar o ensino superior regular, e as atividades de investigação que podem gerar renda.

³⁰ Este critério é sustentado a partir da concepção da meritocracia, o que exclui a contemplação mais universal deste tipo de subsídio.

³¹ São utilizados diversos recursos desde gráficos, quadros e estatísticas elaboradas pelo próprio BM ao longo do tempo.

³² Compreendemos que esta noção de qualitativo é voltada para o critério de desempenho, de produtividade e metas.

processo de heteronomia que vem ocorrendo. Mais adiante, ainda neste capítulo aprofundaremos mais sobre este conceito.

Tratando agora da terceira diretriz do banco, Redefinir a função do governo no ensino superior; Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridades aos objetivos de qualidade e equidade, mais uma vez o BM se utiliza do recurso do diagnóstico, para expor que na maioria dos países em desenvolvimento o grau de participação dos governos no ensino superior ultrapassa as marcas dos países desenvolvidos. A crise da educação terciária, principalmente no setor público, está promovendo uma mudança no gerenciamento dos recursos públicos para estas instituições de acordo com um padrão mais eficiente. O governo ao invés de exercer um controle direto tem agora a tarefa de propiciar uma política favorável para as IES, tanto privadas como estatais. Esta esfera deve se empenhar também para promover um efeito multiplicador dos recursos públicos a fim de estimular estas instituições para satisfazerem as necessidades nacionais de ensino e pesquisa.

O que o banco vem constatando é que o êxito na execução das reformas da educação superior depende de uma modalidade de gestão que enfatize os seguintes aspectos: um marco coerente de políticas; Apoio com incentivos e instrumentos orientados ao mercado para aplicar as políticas; Uma maior autonomia administrativa das instituições públicas (Ibd., p.62)

Os governos não devem interferir na dinâmica do mercado nem nas prioridades institucionais, a menos que a intervenção do estado seja urgente ou que esta intervenção tenha uma justificativa econômica plausível. Um exemplo disto são algumas pesquisas no âmbito das ciências aplicadas que exigem um grande gasto do setor privado e pouco rendimento, mas tem rendimentos sociais importantes (Ibd., p.68).

É alegado também que uma das contribuições que o governo pode dar ao ensino pós - secundário é em relação ao sistema de acesso. Estes exames, segundo o BM podem estabelecer normas nacionais do ensino secundário.

Outro elemento presente no texto é a defesa de que o governo pode ter uma função de estabelecer um sistema de creditação compatível entre as diferentes IES da nação, permitindo uma maior mobilidade, assim como uma adequação ao sistema privado de formação. Acreditamos que o REUNI segue esta norma, pois é uma das diretrizes do programa, promover uma maior mobilidade estudantil, assegurando que as IFES brasileiras desenvolvam “sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de

estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior”, (BRASIL, 2007a).

Em conformidade com o respectivo ponto “uma maior autonomia administrativa das instituições públicas”, o BM argumenta que este é um aspecto chave do êxito da reforma das IES estatais, especialmente a fim de diversificar as fontes de financiamento e usar os recursos de forma mais eficiente. A experiência recente deles indica que as instituições autônomas respondem melhor aos incentivos para aumentar a qualidade e melhorar a eficiência. Alegam que no Brasil, por exemplo, algumas instituições proibem, por lei, a cobrança de taxas de mensalidades. Este fator enrijece o sistema e criam ineficiência na administração (BM, 1994, p.69 – 70).

É alegado também que existem duas formas que o governo pode adotar para administrar o sistema de ensino superior, são elas: modelo de controle estatal, em que tudo é controlado pelo estado; e modelo de supervisão do estado, em que o Estado não intervém diretamente, apenas faz o controle - gerenciamento.

A defesa desta autonomia das IES perpassa pelo direito destas instituições de demitir pessoal, em casos de reestruturação ou de reajustes, em conformidade com o mercado laboral, ou até mesmo quando a relação professor / aluno esteja abaixo dos níveis de eficiência. Mais uma vez, pelos próprios exemplos que o BM demonstra, fica explícita a tentativa de privatizar o público, seja integralmente ou parcialmente (Ibd., p.71).

Como consequência de uma maior autonomia, as IES também devem se responsabilizar por seus desempenhos. Isto pressupõe a vigilância pela qualidade da oferta do ensino e da pesquisa nas IES, a pertinência de seus programas e a utilização adequada das subvenções públicas. Também requer um sistema de avaliação mais complexo do que o vigente atualmente em muitos governos (Ibd., p.72).

No caso brasileiro, verificamos que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE - exerce um pouco desta lógica, tendo em vista que o governo estabelece critérios de notas e ranqueamento para a alocação de recursos públicos para as IES. Também apontamos que o MEC utiliza outros mecanismos de avaliação que corresponde a esta lógica, por exemplo: a política da CAPES e os próprios critérios de cumprimentos de metas do REUNI.

Diante dos elementos apresentados, chegamos a conclusão que a análise deste documento foi extremamente pertinente, pois nos subsidiou na construção da hipótese de que o REUNI é um desdobramento, guardando suas especificidades, destas diretrizes

do BM. Principalmente no que diz respeito ao processo de *diferenciação dos cursos de graduação* nas IFES brasileiras, na busca de *flexibilizar os currículos universitários*, seguindo a lógica econômico – social vigente, assim como promover uma maior *mobilidade estudantil*.

Também podemos afirmar que estas diretrizes do BM subsidiam tanto o governo federal atual, quanto subsidiaram o governo FHC no processo de reforma universitária construída na gestão deste presidente. As faces mais evidentes desta relação são: o redimensionamento do papel do Estado e a lógica do fomento à iniciativa privada do ensino superior brasileiro.

O REUNI apresenta especificidades que fogem, por completo, às respectivas diretrizes do BM. Tal acontecimento tem relação com as características da nossa nação. Entretanto, isto não nos impede de afirmar que o REUNI guarda semelhanças com elementos essenciais da proposta do banco. Vale ressaltar que o BM admite que as nações não necessariamente construirão a sua política para o ensino superior, cumprindo na íntegra os dizeres anunciados no documento aqui analisado.

Ressaltamos que uma diferença fundamental do REUNI para com as diretrizes expressas neste tópico, diz respeito ao papel central que a união vem tendo na expansão do ensino superior federal e na busca pela “elevação de qualidade” das IFES. De acordo com o banco, tal iniciativa não seria bem vista, pois aumenta o gasto do Estado com o ensino superior.

Além disso, o documento do banco mundial fala também em reduzir gastos com assistência estudantil, o que no REUNI, ao menos em seu decreto, se apresenta de forma oposta. Mais adiante na dissertação demonstraremos que ainda existe um fosso entre a diretriz do REUNI que prevê aumento na assistência estudantil, e o que, de fato, vem se concretizando.

Na nossa avaliação, o REUNI incorpora a essência destas diretrizes do BM, mas atribui características regionais ao programa. O BM admite que cada Estado – nação poderá levar em consideração as especificidades e prioridades regionais ao construir as suas políticas do ensino superior. Logo a peculiaridade que o REUNI adquire é o viés de reparação histórica em favor das classes menos favorecidas, pois pretende aumentar as vagas nas IFES e garantir assistência estudantil.

Passado este momento, voltamos nossas atenções ao processo de construção da reforma da educação superior no Brasil.

2.3 Reforma da Educação Superior de FHC a Lula

Seguindo a contextualização presente nesta dissertação, vejamos como, no Brasil, se consolida, através de medidas concretas, a contra-reforma do ensino superior. Algumas medidas legais materializadas pelo MEC, durante o Governo FHC, ocorreram sob orientação do MARE, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96).

Os pressupostos da reforma no âmbito da educação e especificamente do ensino superior se deram da seguinte forma: O sistema federal de ensino superior está em crise, por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente os universitários para o mercado. Dentre alguns motivos ocorre o *elitismo característico da história da universidade brasileira* e ao *modelo universitário das universidades de pesquisa* (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise de Estado, (SGUISSARDI e SILVA JR. 1998, p. 47, grifos nossos).

Critica-se, portanto, a defesa da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme os defensores da reforma, esta forma de organização universitária deveria ser restrita a apenas algumas instituições. As demais devem se basear no ensino. Esta formulação dá subsídio à criação dos Centros de Excelência e Centros de Ensino.

Alguns argumentos utilizados para justificar a necessidade de reforma diante da crise do Estado e da universidade foram: Unidade salarial e de carreira, especialmente o grande número de professores com Dedicção Exclusiva nas IES públicas; A universidade teria enorme dificuldade de se auto-reformar, pois seria prisioneira de tendências conservadoras, que lhe impediriam de perceber os novos desafios; e teria dificuldade de enfrentar uma situação, que é nova, relacionada à redefinição do papel do Estado, (SILVA JR., 1998 apud SGUISSARDI, 1998); A educação superior teria crescido pouco e estaria defasada em relação à demanda, com, excessivamente baixa relação docente/aluno e excessivamente alto custo/aluno; Falta em geral de qualidade e equidade; Haveria uma diferença significativa em relação ao financiamento público e à expansão do ensino superior. A expansão seria inviável através do orçamento público, ou através da atual forma de financiamento. Seria necessária uma profunda mudança só para manter o que já existe: ensino vinculado diretamente ao poder público.

O principal documento legal apresentado foi a LDB. Neste, contraditoriamente ao que foi anunciado no MARE, o texto destinado à educação superior admite que possam existir de Instituições de Ensino Superior, ou seja, instituições que desenvolvem o ensino superior, não necessitando que sejam universidades. Mas, não faz referência a outro tipo de instituição de ensino superior, que não seja universidade.

A generalidade da LDB, como “guarda-chuva” das reformas pontuais, possibilitaram ao MEC editar normas complementares via decretos e portarias posteriores.

Verificamos que ocorreu um grande incentivo à diversificação da modalidade de ensino superior: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

Também percebemos que havia um grande incentivo à construção da autonomia da universidade em relação ao Estado. Esta autonomia poderia ser desenvolvida através das mudanças no regimento jurídico das IES. Estas, transformadas em Organizações Sociais, poderiam buscar a sua autonomia para garantir, por si só, subsídios para se manter. No documento da Secretaria de Política Educacional do MEC “A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior” (BRASIL, 1995), podemos verificar alguns aspectos dos fundamentos do conceito de autonomia presente nas propostas oficiais desse Ministério.

Segundo esse documento, a autonomia que garante a eficiência no uso dos recursos (escassos) exigiria “*alterar radicalmente a relação entre as universidades e o Poder Público*”; as mudanças referir-se-iam, por um lado, à efetiva autonomia de gestão financeira e ao financiamento, com garantia de orçamento global, e, por outro, à eliminação de amarras burocráticas, associada a novas formas de controle público; o financiamento das universidades deveria vir a ser feito mediante indicadores de desempenho (SGUISSARDI E SILVA JR. 1998, pg.61, grifos dos autores).

O Projeto do MARE, embutido no Plano de Reforma do Estado, passou a ser visto com reservas devido a fortes repercussões e manifestações da comunidade acadêmica (estaduais paulistas, IFES...) para com o possível instrumento de reforma da educação pública.

O Governo FHC enfrentou algumas dificuldades para implementar todos os aspectos da reforma neoliberal, no âmbito da educação superior. Contraditoriamente à construção histórica de Lula e do Partido dos Trabalhadores, o que se verifica neste governo é uma continuidade do projeto iniciado pelos governos antecessores, como

afirma Leher e Sader (2004). Para, além disto, ocorrer um aprofundamento nas reformas.

Este governo absorve o conceito de reforma e dá continuidade à agenda construída por FHC. A política de Estado mínimo é mantida, assim como o favorecimento à expansão do setor privado e privatização do setor público.

As semelhanças são guardadas devido a um processo de continuidade nas medidas adotadas, assim como existe uma identidade ideológica, mesmo que este governo esteja envolvido numa “aura de esquerda”. Isto configura uma nova forma de implementação da agenda neoliberal, o que torna mais difícil o combate. (Leher, 2004 apud Mancebo e Léda, 2009)

A eleição de Lula se deu numa plataforma distinta da que elegeu FHC. O primeiro consegue envolver setores da esquerda brasileira (alguns partidos, centrais sindicais, movimentos sociais e outras entidades classistas). Talvez, por este motivo a reforma do Estado que ele desenvolve tenha um viés, em diversas vezes, aparentemente progressista. Alguns aspectos da própria reforma universitária pode ser concebida assim. No caso de uma das medidas mais recentes, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das IFES - REUNI, destina novos recursos às IFES. Entretanto, a essência deste programa é coerente com a reforma neoliberal (Oliveira, 2009a).

Diversos autores como Mancebo e Léda (2009) e Neves e Siqueira (2006), demonstram como a Reforma Universitária desenvolvida pelo Governo Lula acontece por etapas e gradativamente. FHC encontrou dificuldades, por parte da manifestação da comunidade acadêmica e principalmente dos sindicatos e demais entidades de classe que bancaram um forte enfrentamento a sua política para o ensino superior. Lula também enfrentou determinados enfrentamentos, embora, com um teor que podemos considerar como mais ameno, e adotou então a estratégia de construir a reforma universitária aos poucos através de leis, decretos e outras medidas. Vejamos algumas delas³³:

³³ A sistematização desses pontos foi construída a partir, principalmente, da leitura do Texto de Mancebo e Léda (2009, p. 50 - 51)

- PL 7.200/06: Projeto de Reforma Universitária;
- Lei nº. 10.861, aprovada em de 14 de Abril de 2004: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- Lei nº. 10.973, aprovada em 02 de Dezembro de 2004: conhecida como Lei de Inovação Tecnológica;
- Lei nº. 11.079 de 30 de Dezembro de 2004: que institui normas gerais para licitação e contratação de PPP's, no âmbito da administração pública;
- Lei nº. 11.096, sancionada em 13 de Janeiro de 2005: que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI;
- Decreto nº. 5.622, de 19 de Dezembro de 2005: cuja aprovação deu as bases legais da modalidade de Educação a Distância (EAD);
- Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), delineado em 2007.
- Decreto nº. 6.095, de 24 de Abril de 2007: que estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET);
- Decreto nº. 6.096, de 24 de Abril de 2007: que institui o REUNI;
- As portarias normativas interministeriais nº.22 e 224, ambas de 2007, dos ministérios da educação e planejamento, que constituem em cada universidade federal, como um instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professor-equivalente;
- Documento: Diretrizes Gerais da Reestruturação e Expansão das IFES, de Agosto de 2007, elaborado por um grupo assessor.

Tecendo comentários e reflexões sobre algumas dessas medidas, podemos afirmar que existe uma clara tendência de favorecimento da iniciativa privada, frente ao setor estatal.

O projeto de Lei de Reforma Universitária (PL 7.200 / 2006) e o PROUNI fazem parte de um pacote que envolve a regulamentação das PPP's, a reconfiguração do Estado no sentido de promover a ampliação do acesso ao ensino superior, tendo como base a concepção de *publicização*, além de desresponsabilizar o Estado na sua função de mantenedora de um ensino superior de qualidade e gratuito.

Leher e Sader (2004) demonstram como esta é uma tentativa também de diminuir a diferença entre a educação pública e privada, onde o setor privado sai fortalecido nesta relação. Em contrapartida, a qualidade do ensino público sofre danos, pois o que prevalece é a lógica de mercado, em que por diversas vezes verifica-se uma diminuição no tempo de formação, um descaso para com a pesquisa e a extensão.

Segundo Mancebo e Léda (2009) as duas grandes “contas” a serem pagas pelas IFES, com o REUNI são:

A indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. No decreto que institui o REUNI, nem no documento de Agosto de 2007 (Diretrizes Gerais) não aparece a palavra “pesquisa”. Nas diretrizes ocorre uma única vez uma menção a palavra “extensão”, que se refere a “política de extensão universitária”. (...) A expansão desejada é financiada só para o ensino, como afirma o Banco Mundial. (...) Em síntese, o processo de reforma em curso para as IFES implica, por um lado, regredir ou, no mínimo, congelar o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral, e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, petróleo, biocombustível, dentre outros. (Ibd., p.55)

A outra “conta” a ser paga pela universidade refere-se à sua autonomia, já bastante frágil, pois, não resta margem de escolha para as universidades federais fora a aplicação da divisão oficialmente definida a partir do decreto. (Ibd., p.55)

Como garantir a autonomia se as IFES não encontram tempo hábil, diante dos prazos exigidos pelo Governo, além de haver um forte controle tecnocrático? Outro aspecto a ser ressaltado é que o próprio decreto tem um viés, de adequação aos desafios do novo tempo, buscando elevar a qualidade. A qualidade, certamente, está de acordo com a lógica já desenvolvida, da globalização.

As autoras caracterizam este processo como uma *heteronomia*, pois a proposta do REUNI envolve uma oferta de recursos às IFES, embora insuficientes para a garantia de qualidade. É uma reivindicação de muito tempo das IFES e da comunidade acadêmica, mais recursos. Entretanto a contrapartida exigida pelo Governo é problemática devido aos argumentos apresentados acima pelas autoras e também pelas diretrizes que o Governo designa como orientadoras da reestruturação curricular das IFES.

É justamente sobre estas diretrizes, ou melhor, os parâmetros teórico – metodológicos, é que este estudo dissertativo dedica a sua crítica, pois questionamos as referências utilizadas pelo governo.

Existe todo um discurso pautado em categorias como **empregabilidade, competências e habilidades, flexibilidade, mobilidade**, ou em argumentos como o de evitar a **profissionalização precoce, ampliar a base de conhecimentos gerais do aluno**, que camuflam os objetivos mais amplos. Vejamos mais:

As dificuldades do programa são óbvias para um educador atento; todavia, não se pode desprezar o forte apelo ideológico que o conjunto da documentação apresenta. *As propostas de aumento do acesso das camadas populares a universidade pública, a eliminação do vestibular, uma formação ampla*, aumento do índice de aprovação, dentre outros aspectos sedutores, ganham adesões de muitos desavisados, mesmo porque essas mesmas metas já foram móveis de luta por parte dos defensores da universidade pública. (...) Os documentos encobrem os sentidos das mudanças que estão sendo impostas ao ensino superior no Brasil, pois sobre propaganda de que se abre a universidade aos pobres. (MANCEBO E LÉDA, 2009, p. 57, grifos nossos)

Articulado a este pacote, já vigora também, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que é um instrumento de avaliação de desempenho das IES. Esta é uma das estratégias da reforma de Estado no que diz respeito ao controle de metas e objetivos.

Este sistema fortalece a *heteronomia*, pois está ligado ao controle orçamentário. A ênfase neoliberal reproduzida pelo governo é a de repasse de verbas a partir do cumprimento das metas. Aqui cabe a seguinte pergunta: como garantir a autonomia universitária, no que se refere à produção do conhecimento e nas decisões da IES sobre seus rumos, se a função universalista do governo não é mantida?

O que é reforçado é justamente a concepção de autonomia apresentada por FHC que é a autonomia da universidade em relação ao poder público. Trata-se da autonomia de buscar recursos próprios.

Fizemos o esforço de apresentar os elementos que achamos mais importantes que elucidam a trajetória da Reforma de Estado no Brasil e as relações desta com a Reforma Universitária. Este é um movimento que abrange muitas dimensões que vão desde o papel que o Brasil (país de capitalismo dependente) ocupa na globalização; passando pela Reforma do Estado; até a concepção de formação ou qualificação profissional que deve ser desenvolvida nas IES.

Estes são assuntos complexos, o que torna difícil o objetivo de esgotar toda a discussão ou a maior parte dela numa dissertação. Contudo, foi realizada a tentativa de síntese para, ao menos, serem apontados os pontos essenciais para a compreensão deste contexto.

No tópico seguinte objetivamos minimamente apresentar uma reflexão crítica deste processo e levantar possibilidades para a construção de outra hegemonia.

2.4 Possibilidades de embates, no campo das contradições, e a construção de outra hegemonia

Percebemos que pelas diretrizes da Reforma do Estado, sob a égide do neoliberalismo, o que vêm acontecendo é uma desfiguração do caráter universalista do Estado. Como foi citado anteriormente, este movimento faz parte da necessidade do capital de manter a sua hegemonia e avançar nos diversos setores da vida das pessoas, tendo como meta tratar tudo como relações de mercado.

No que se refere à Educação Superior, a *publicização* do Estado é fundamental na aproximação deste com o setor privado. Além disso, esta é uma estratégia de evitar o enfrentamento direto com os setores sociais contrários a lógica privatista. O capitalismo molda a sua face para ganhar a hegemonia. A publicização, por exemplo, é uma forma de manter a essência liberal do capitalismo, sem necessariamente ocorrer o processo clássico de privatização total³⁴.

Verificou-se também que FHC realizou passos significativos no sentido da consolidação do neoliberalismo no Brasil e Lula aperfeiçoou isto dando uma face mais “humana” ao capital.

Este mecanismo gera uma série de problemáticas para a classe trabalhadora brasileira. Como a própria dificuldade da elaboração de estratégias políticas no intuito

³⁴ Ou seja, as empresas privadas não precisam mais ter o controle total das ações, através de Parcerias Público Privadas é possível, em diversas vezes, garantir a lucratividade e a lógica mercantil.

de garantir a qualidade³⁵ e o direito à universalidade das políticas públicas num cenário como este.

O REUNI, por exemplo, é uma grande demonstração de como, habilmente, o governo Lula incorpora reivindicações históricas do movimento estudantil, docente e técnico-administrativo, na política neoliberal. Esta é uma grande problemática a ser tratada pelos estudiosos do ensino superior e pela esquerda, pois, sem o devido trato com as mediações e contradições envolvidas nesta relação é difícil fazer uma análise concreta e propositivamente consistente.

Nos casos do REUNI e PROUNI, ao mesmo tempo em que ocorre uma concessão à classe trabalhadora, de ter uma ampliação no acesso ao ensino superior, ocorre uma precarização da oferta. O REUNI então, fere uma questão histórica que é a garantia da qualidade nas IFES envolvendo a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

A Reforma Universitária atual tende também a promover uma maior diferenciação das IES, devido à lógica orçamentária ser guiada pelo cumprimento de metas. As IES que tiverem desempenho insuficiente tendem a ser prejudicadas. Isso sem falar no incentivo à criação de pequenos centros de excelência, com uma formação mais ampla, enquanto que a maioria das IES tende a se tornar grandes escolas. O REUNI pretende também aumentar a proporção professor/aluno das IFES prejudicando o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Frente a essas considerações, enfatizamos, o REUNI, por acreditar que este programa sintetiza uma série de aspectos da Reforma Universitária. Principalmente no que diz respeito ao perfil do profissional a ser formado, ou seja, a proposta de qualificação profissional, no Brasil. Esta compreensão nos auxiliou na delimitação do objeto deste estudo dissertativo.

Acreditamos que abrir mão da disputa pela perspectiva da formação dos estudantes não pode ser uma postura adotada pela esquerda. É preciso enfatizar e construir a luta em defesa da qualidade da formação humana.

Santos (s/d), desenvolve um argumento interessante para o debate sobre os rumos da política do ensino superior de uma nação, que se refere à importância do projeto nacional de universidade, ou seja, como a universidade contribui para os rumos de uma nação, no que diz respeito as demandas do seu povo. Diante deste contexto, o

³⁵ A qualidade que nos referimos é: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, além da base teórico-metodológica pautada nos múltiplos aspectos da vida humana. Ou seja, uma formação omnilateral.

ensino, a pesquisa e a extensão, assim como o projeto político pedagógico das IES são voltados para estes valores e não como vemos atualmente nas reformas neoliberais, que favorecem meramente o capital.

Outras lutas também são necessárias como o combate à precarização da educação pública, gratuita e de qualidade. Neste sentido, já ocorre no Brasil uma ampla mobilização em defesa deste setor. Uma prova disto é que até então não foi aprovada em forma de uma lei (que envolve) um pacote completo da Reforma Universitária, pois sempre que ocorreram tentativas como esta, houve grande resistência.

Apesar desta perspectiva dominante e do horizonte perverso que se anuncia, é importante resgatar a proposta de Gramsci, de que na luta de classes, precisamos ter uma frieza na análise (um pessimismo) e um otimismo na ação. Afirmamos isso, diante do fato de sermos sujeitos históricos e agentes transformadores da realidade. Logo, é preciso compreender bem a totalidade das relações e mediações que nos cercam para construir condições favoráveis à humanidade.

No caso específico da reforma universitária e do REUNI, o capitalismo demonstra que não consegue se manter enquanto sistema hegemônico se concessões não forem feitas à classe trabalhadora. Mesmo que estas concessões anunciem que num futuro breve o capitalismo vai retomar o que foi dado.

Mészáros (2005) argumenta que a educação tem um papel de transformação social na medida em que consegue, dentro de tentativa do capitalismo de se reproduzir, construir outra hegemonia através da luta de classes. Neste movimento a educação deve buscar romper com a lógica do capital. Acreditamos que a própria construção de parâmetros teórico-metodológicos numa perspectiva crítica, voltado para a formação humana, é um passo importante na construção de outras referências para além das competências ou da lógica de reprodução do capital.

Argumentamos aqui sobre a necessidade de estabelecer uma disputa política, pois o REUNI, vem sendo a forma com que o ensino superior federal vem se expandindo no Brasil. Logo, é a situação que está posta e que se tornou realidade, mesmo que a contrária às nossas referências de formação humana. É a partir desta realidade que iniciamos a nossa crítica sobre a política de qualificação profissional no Brasil, no ensino superior federal.

Buci-Glucksmann (1990), tendo como base o pensamento gramsciano, compreende que a conquista de posições estratégicas frente ao Estado é um passo importante para a construção de outra hegemonia, mesmo que ainda todas as condições

para uma tomada revolucionária do Estado não estejam dadas. Santos (s/d) também vai ao encontro desta lógica quando afirma que a reforma da educação superior será consequência da reforma de Estado, logo a luta político-ideológica deve ser travada nesses dois planos. Defendemos a posição de que o trato com a categoria contradição é fundamental para percebermos as brechas do capital, como a ampliação do acesso ao ensino superior federal brasileiro, previsto no REUNI. Isso com o intuito de elaborarmos estratégias de garantia da universalidade e da qualidade, além da construção de outra hegemonia. Estes são desafios históricos.

3. A PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DO REUNI E O ESTUDO DE CASO DA UFBA: CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo será feita a análise do objeto de estudo da dissertação. Como já foi dito na introdução, trata-se da análise crítica, a partir da perspectiva da formação humana, dos parâmetros teórico – metodológicos da proposta de qualificação profissional do REUNI e do Projeto Pedagógico da UFBA.

Adotamos a metodologia de investigar o objeto de estudo por meio da consulta a fontes primárias compostas por documentos do MEC que tratam do REUNI e pelo Projeto Pedagógico (PP) da UFBA, tendo como referência as categorias analíticas que já foram devidamente apresentadas e fundamentadas nos capítulos anteriores. Também nos apropriamos das categorias de conteúdo e demais conceitos próprios do objeto. Outro procedimento adotado foi a utilização de textos acadêmicos sobre o objeto desta dissertação como fontes secundárias. Nossas principais referências foram: Mancebo (2009 e 2010), Leher (2004, 2007 e 2008), Taffarel (2009), Almeida (2007), Chaves (2009), Camargo (2009). Finalmente, outra fonte empírica foram os textos, cadernos e boletins do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES / SN produzidos em 2004 e 2007.

Trataremos agora de estabelecer as relações entre as categorias e conceitos da qualificação profissional com a manifestação destas e destes no objeto de estudo da presente dissertação, para, a partir de então, realizar a crítica às constatações que fizemos sobre a perspectiva de formação vigente na proposta de qualificação profissional do REUNI e dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) da UFBA. Reafirmamos nosso posicionamento teórico e ético-político em defesa de que a educação, em todos os seus níveis e modalidades, se oriente pela perspectiva de formação humana voltada para os interesses da classe trabalhadora.

No presente capítulo, faremos a apresentação do objeto e a análise da seguinte forma: primeiramente tratamos do REUNI, abordando as suas características, seus objetivos e metas, resgatando elementos³⁶ da constituição história deste programa como política pública para o ensino superior das IFES brasileiras, seus parâmetros

³⁶A discussão mais geral – a nível global – sobre a política internacional para as universidades foi tratada no capítulo dois. Neste capítulo aprofundamos o contexto político nacional para a consolidação do programa.

teórico - metodológicos expressos nas categorias e conceitos³⁷ por nós elencadas. Posteriormente, foi feita uma explanação semelhante à anterior, entretanto voltada para a proposta dos BI's da UFBA. Para finalizar o capítulo, apresentamos uma síntese sobre a análise do objeto, apontando as principais contradições e possibilidades superadoras.

Para melhor apresentar o objeto, organizamos alguns tópicos que tem como objetivo detalhar os documentos analisados. Ou seja, apresentamos ao leitor uma síntese da estrutura do texto e as principais informações e idéias-chaves dos mesmos. Os documentos aos quais nos referimos são: a) sobre o REUNI, o *Decreto n.º. 6.096/2007, as Diretrizes Gerais e o Relatório do primeiro ano de implementação do REUNI*. b) em relação a UFBA, analisamos o *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares e a Resolução 02/2008 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE*.

Vale enfatizar que a técnica adotada para levantar tais categorias e conceitos presentes no objeto e relacionadas indiretamente ao mesmo, foi à realização de fichamentos dos documentos investigados, destacando as principais características estruturantes do objeto de estudo, assim como apreendemos as categorias e conceitos fundamentais.

Este processo fichar os textos foi feito da seguinte forma: num primeiro momento nós fizemos uma leitura inicial dos documentos em questão. Este passo tinha como objetivo promover uma familiarização com o texto. Articulada a esta leitura, já íamos destacando alguns pontos importantes do texto, que tivessem relação com o objeto de estudo. Após este procedimento, fizemos uma nova leitura do documento, entretanto esta leitura já era munida de um olhar crítico, tendo como referências as categorias analíticas que desenvolvemos neste estudo. Logo, íamos lendo o texto, registrando as principais informações que nos seriam úteis para posteriores citações. Ainda dentro deste passo, elaboramos diversas reflexões sobre o objeto, o que nos auxiliou no momento de construir o capítulo da análise dos dados.

Para fazer a exposição das categorias e conceitos, foram utilizados dois procedimentos. O primeiro, referente à discussão das categorias e conceitos do REUNI, dividido, por sua vez, a partir dos dois eixos já citados: o *sócio-político* e o *pedagógico*, nesta respectiva ordem. Já no tópico referente aos conceitos e categorias da UFBA, fizemos a apresentação das mesmas de acordo com a estrutura e o ordenamento da

³⁷ Assim como aconteceu na introdução da dissertação e nos capítulos anteriores, as respectivas categorias e conceitos estão destacadas em negrito.

apresentação delas no texto original. Na seqüência do capítulo, justificamos o porquê desta opção.

O nosso objetivo ao organizar a exposição de acordo com esses tópicos foi demonstrar, por meio de citações diretas e indiretas, como as categorias e conceitos elencados são abordados no objeto de estudo. Articulado a isto, tecemos a nossa crítica de acordo com os princípios já enunciados.

Ao final do capítulo, fechamos a idéia principal da investigação e apontamos nossas críticas às contradições verificadas na análise do objeto. Conseqüentemente, também apontamos as possibilidades superadoras, que tem por base a perspectiva de formação humana omnilateral.

3.1 Apresentando o REUNI: o contexto que originou esta política e suas características principais

O REUNI, programa do governo federal de reestruturação das universidades públicas federais, foi instituído por um decreto presidencial, mais especificamente o Decreto Nº. 6.096 de 24 de abril de 2007, tendo por finalidades os seguintes aspectos expostos no texto de descrição do REUNI, elaborado pelo MEC³⁸:

Dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior é o principal objetivo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Lançado em abril de 2007, com duração prevista de cinco anos, o Reuni vai distribuir R\$ 2 bilhões entre as universidades [O primeiro repasse do Reuni, R\$ 250 milhões de reais, ocorreu em dezembro do ano passado, 2009]. Em contrapartida, as instituições devem melhorar a qualidade dos cursos de graduação, a infra-estrutura física e os recursos humanos. Ao final de cinco anos, a meta é alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e uma relação de 18 alunos por professor na sala de aula. (BRASIL, s/d, grifos nossos)

Não podemos deixar de frisar que o REUNI faz parte do conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias que o governo vem adotando para implementar a

³⁸ Texto disponível em: http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reuni&catid=27:educa-superior&Itemid=193. Acesso em: 03 de Março de 2010.

reforma universitária brasileira. Por sua vez, este programa está contido no plano de governo, denominado de Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE³⁹, programa este que possui pouco mais de três anos de existência e que tem por base um conjunto de quase trinta ações para a educação brasileira. A ideologia que sustenta este plano parte da compreensão de que “a educação [...] é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo” (HADDAD, 2008, p.3). Trata-se da ideologia do *capital humano*, que atribui à educação uma potencialidade de promoção de desenvolvimento social e distribuição de renda (MOTTA, 2009).

O PDE está associado ao Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, que é uma série de medidas realizadas pelo Governo Lula com intuito de propiciar o crescimento econômico e social para o país.

Tanto o PAC quanto o PDE são fundamentados na ideologia do *desenvolvimento*, da *modernização*, da *globalização* (LEHER, s/d a), que contribuem “para a implementação de políticas econômicas e sociais concretas que permitiram ainda maior grau de hiperexploração e de apropriação do excedente econômico pelo grande capital” (Ibd., p.4).

Leher (Ibd.), ainda critica este pensamento, pois, dentre outras questões, cria uma aparente sensação de elevação do padrão de vida da população, promovido pelo crescimento econômico do país. Entretanto, analisando profundamente este crescimento, verificamos que o Brasil continua numa condição de país de *capitalismo dependente*.

Esta condição brasileira, perante a economia mundial, implica a seguinte situação para as universidades:

Nesse novo mapa econômico, distinto, em muitos aspectos, ao da industrialização por substituição das importações, a universidade capaz de produzir conhecimento novo torna-se uma idéia fora do lugar, assim como a existência de um sistema de educação básica bem estruturado e de elevada qualidade. A consequência desse quadro é uma economia subordinada aos centros dinâmicos do capitalismo, estruturada em cadeias produtivas fragmentadas e desfeitas, baseada no uso intensivo de energia e de força de trabalho hiper-explorada. Neste contexto, a asseveração do Nobel da Escola de Chicago, Gary Backer, de que não cabe o modelo europeu de educação superior na América Latina assume pleno sentido. Igualmente coerente com essa lógica é a asseveração do Banco Mundial de que o país pode se contentar com conhecimento de segunda mão ou, ainda, com as análises do principal analista de educação desse organismo, George Psacharopoulos, de que, considerando as vantagens comparativas da região, o melhor retorno aos investimentos educacionais provém da educação fundamental e do adestramento da mão de obra (ibd., p.6 - 7).

³⁹ O PDE foi lançado no mesmo momento que o REUNI, no dia 24 de Abril de 2007.

Como aponta o ANDES – SN (2007a – 2007b), o PDE dá continuidade a política da educação e da educação superior no Brasil, dotadas das premissas do processo de contra-reformas, como já descrevemos no capítulo dois desta dissertação.

Este sindicato argumenta também que o PDE simplesmente “desmonta” a universidade, pois quebra a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, incentiva a diferenciação do ensino, assim como cria e consolida a categoria de professor equivalente⁴⁰ (ANDES 2007b).

Na própria apresentação do PDE, o governo anuncia um dos pilares centrais deste plano, que corresponde ao *Movimento Todos pela Educação*. Este movimento se caracteriza por uma iniciativa de um conjunto de sujeitos da sociedade civil, como Organizações Não Governamentais – ONG’s, Fundações de direito privado⁴¹, outras frações burguesas e demais organismos (Estatais ou não) que estão voltados para ações no plano político social brasileiro, buscando, como afirmam os seus idealizadores, construir um projeto de nação. Este movimento se sustenta em cinco metas, a saber: 1. Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar na escola; 2. Toda criança de 8 anos deverá saber ler e escrever; 3. Todo aluno deverá aprender o que é apropriado para sua série; 4. Todos os alunos deverão concluir o ensino fundamental e o médio; 5. O investimento necessário na educação básica deverá estar garantido e bem gerido.

Vale ressaltar que o PDE⁴² é a base da política para a educação brasileira desenvolvida pelo governo Lula que tem como foco desenvolver o Plano Nacional da Educação – PNE⁴³. Uma particularidade importante de se destacar nestas iniciativas é o discurso do compromisso de toda a sociedade civil com a educação. Discurso este que vai ao encontro dos moldes dos defensores da perspectiva da *terceira via*, como demonstra Giddens (1997), no qual a educação passa a ser um compromisso de todos, de toda a sociedade civil, não cabendo ao Estado a exclusividade da oferta do ensino para a população de uma nação. Logo, a partir desta premissa, as ONG’s e demais sujeitos envolvidos no movimento Todos pela Educação procuram se engajar na

⁴⁰ Esta categoria foi criada pelas Portarias Interministeriais nº. 22/07 e nº. 224/07 com o objetivo principal de desburocratizar a contratação de professores (Ibd.). Como vem acontecendo no governo Lula, esta medida faz parte do conjunto da reforma universitária em curso. Percebemos que os professores equivalentes atenderão a demanda da expansão das IFES prevista no REUNI, pois estarão voltados exclusivamente para a atividade de ensino, que é o grande eixo do REUNI.

⁴¹ Instituto Unibanco, Itaú - social, Gerdau, Fundação Bradesco, Roberto Marinho, Ayrton Senna e outras.

⁴² Para maiores aprofundamentos a cerca da compreensão do PDE vale a pena se apropriar da leitura crítica de Saviani (2007). Adiantamos aqui a hipótese central que o autor levanta, que diz respeito a ausência de uma política clara, sistematizada, para a educação no Brasil, pois o que vigora, inclusive no PDE, é um conjunto de medidas desestruturadas.

⁴³ Plano este implementado em 2001, que define a política da educação brasileira para os próximos dez anos e que está articulado com os princípios republicanos da Constituição brasileira de 1988.

organização da política educacional brasileira. Como acabamos de demonstrar esta iniciativa destes sujeitos vem sendo bem aceita pelo governo federal.

Este próprio contexto político, de certa forma, nos serviu de alerta para perceber os posicionamentos teóricos e políticos adotados pelo Governo Lula no que se refere a política para as IFES brasileiras, no caso o REUNI.

Saviani (2007) capta, de uma forma bem interessante, que a tendência majoritária do Partido dos Trabalhadores – PT, partido ao qual o presidente Lula é filiado, quando Lula assume o poder, foi a de priorizar a aproximação do governo e desta ala do partido, com o setor empresarial e demais setores que compõem o Movimento Todos pela Educação. Desta forma promoveram um distanciamento das bases ideológicas e políticas originais do partido, que no âmbito da educação guardava relações estreitas com o movimento dos educadores.

Como já discutimos, o REUNI está vinculado às diretrizes internacionais do BM e faz parte do pacote de medidas do governo federal sobre a reforma universitária.

Não obstante, precisamos registrar, a respeito do contexto de surgimento do REUNI, o movimento nacional chamado de *Universidade Nova*⁴⁴, que ocorreu no final de 2006, impulsionado principalmente pelo Reitor da UFBA, Naomar Almeida.

O projeto Universidade Nova é resultante da campanha de transformação do atual formato do ensino vigente na maioria das universidades brasileiras. Desta forma, foi criada uma estratégia de levantar dados estatísticos (um diagnóstico) sobre a situação atual das IFES brasileiras, demonstrando seus principais problemas estruturais, mas fundamentalmente apontando os problemas do atual modelo de formação universitária. Segundo os formuladores desta proposta, o modelo atual das universidades brasileiras estaria ultrapassado.

De acordo com a compreensão destes sujeitos, a *arquitetura curricular*⁴⁵ atual das IFES apresenta os seguintes problemas: precocidade nas escolhas de carreira profissional; seleção limitada, pontual e “traumática” para os vestibulandos que tentam o ingresso no ensino superior; elitização do ensino superior; viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados; enorme fosso entre graduação e pós-graduação; programas de ações afirmativas com data de validade; incompatibilidade

⁴⁴ Este movimento tem como pano de fundo o movimento internacional da Europa, o processo de Bolonha. Embora o próprio Naomar Almeida negue que as suas formulações sobre a Universidade Nova não sejam uma réplica de Bolonha, percebemos as grandes semelhanças entre ambos.

⁴⁵ Este termo foi utilizado no projeto de Universidade Nova e se refere ao currículo das IFES, ou o Projeto Político Pedagógico dos cursos e das universidades.

quase completa com modelos de arquitetura curricular vigentes em outras realidades universitárias.

Naomar Almeida, então subsidiado pelas idéias de Anísio Teixeira na criação da Universidade de Brasília (UnB), no Processo de Bolonha e nos *colleges* dos EUA, e instado pelos desafios da sociabilidade contemporânea, põe a público suas idéias acerca deste novo modelo de arquitetura acadêmica, tendo como proposta alternativa ao diagnóstico feito, a proposta dos ciclos básicos - de dois a três anos de duração - os Bacharelados Interdisciplinares, a formação generalista em contrapartida a profissionalização precoce, Almeida (2007).

Destacamos algumas contradições de fundo desta proposta, tais como: o discurso de evitar a profissionalização precoce, que aprofundaremos mais adiante, e a questão da democratização do acesso evitando a competição exacerbada do vestibular. Sobre este último aspecto, verificamos que tal discurso é um tanto quanto raso, pois a suposta eliminação do vestibular, substituída pelo Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM – não elimina as seleções e o afunilamento, pois dentro dos ciclos previstos pela Universidade Nova, aconteceriam seleções na transição de um ciclo para o outro, sendo que as vagas diminuem conforme o aumento hierárquico do grau de profissionalização. Também o ENEM não deixa de ser uma seleção que exclui e ranqueia, pois o mesmo não prevê um aumento de vagas nas IFES.

Esta proposta – Universidade Nova - ganha expressão nacional e caráter de política pública quando são realizados dois seminários, um ao final de 2006, em Salvador – Bahia, promovido pela UFBA e outro em Brasília – Distrito Federal, organizado pela UnB, já no início de 2007, ambos contando com a presença do MEC, de reitores de várias IFES e alguns especialistas sobre a Educação Superior no Brasil. De forma objetiva, resumimos o ciclo deste processo histórico.

Em Abril de 2007 o MEC lança o REUNI, contendo em seus objetivos, diretrizes e metas, elementos muito semelhantes aos da proposta de Universidade Nova, tais como: a revisão das estruturas acadêmicas, implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI); ajuste da estrutura curricular dos cursos de graduação – evitando a profissionalização precoce; ajuste da estrutura curricular da pós-graduação; e novas modalidades de processo seletivo.

Concluimos que a proposta de Universidade Nova e o REUNI ganharam tal projeção no cenário do ensino superior brasileiro devido à alguns motivos. Primeiramente devido ao contexto internacional que é rodeado por propostas de

reajustes das universidades em conformidade com os novos desafios da sociedade do conhecimento. Na verdade trata-se do incentivo para que as universidades se adéquam ao padrão de acumulação – flexível - do capital. O modelo construído pelos países desenvolvidos vem servindo de referência para as demais nações do planeta. O discurso produzido pelo BM, principalmente, é o de que a política do ensino superior dos países desenvolvidos pode servir como exemplo de fator de crescimento econômico e social para as demais nações.

Percebemos que o discurso da Universidade Nova vai bem ao encontro das teses pós-modernas, o que fortaleceu esta proposta em ascensão, tendo em vista que esta teoria tem uma força nas IFES brasileiras atualmente.

O governo federal brasileiro adquiriu uma hegemonia, no sentido de conquistar o apoio político de grande parte do reitorado e de um setor significativo dos docentes da nação. Isto se comprova na prática devido a própria aceitação rápida da proposta de Universidade Nova, por parte das administrações centrais das IFES (o reitorado) e posteriormente da proposta do REUNI. A proposta de Universidade Nova se tornou pública no final de 2006 e rapidamente foi re-configurada, passando, no início de 2007, a tomar o formato de uma política pública – o REUNI. Como vemos, o REUNI não enfrentou grande resistência por parte da maioria dos dirigentes (reitores) das IFES. Inclusive todas as IFES aderiram ao programa dentro dos prazos previstos pelo governo. Algumas instituições, entretanto, enfrentaram uma maior resistência oriunda do movimento estudantil, do movimento docente e técnico-administrativo. Outras IFES tiveram mais tranquilidade para aprovar a sua adesão ao novo programa de governo. Em geral, verificamos uma aceitação pouco crítica, do REUNI. Os próprios seminários sobre a Universidade Nova contaram com uma significativa participação de dirigentes de IFES, o que demonstrou um interesse dos mesmos em elaborar uma nova política universitária com este viés.

O governo também sistematizou e potencializou habilmente esta proposta em forma de política para as IFES. A forma encontrada foi a de instituir um decreto que gerou uma heteronomia complexa de ser revertida. Isto deu continuidade a estratégia previamente adotada de construção da reforma universitária por partes.

Outro aspecto importante a ser ponderado na construção desta política foi que o movimento estudantil, principal protagonista⁴⁶ na resistência atual ao desmonte das universidades públicas teve seu poder de ação dissipado, pois setores importantes como Executivas e Federações de cursos, Diretórios Centrais de Estudantes (DCE's), Diretórios Acadêmicos (DA's) e Centros Acadêmicos (CA's) de várias universidades do país se mobilizaram contra o REUNI, entretanto a entidade maior que representa os estudantes do ensino superior brasileiro, a União Nacional dos Estudantes (UNE) é favorável ao REUNI, assim como coaduna com a atual política para o ensino superior do governo. Desta forma o movimento estudantil se viu dividido, pois setores mais ligados politicamente a direção majoritária da UNE apóiam a atual reforma universitária do governo e outros setores combatem de fato a atual política da união, sendo que alguns setores, inclusive, romperam relações com a UNE. Outro fator que contribuiu para a desconstrução da luta dos estudantes foi o ataque das reitorias aos pólos de resistência. Várias ações violentas contra os estudantes aconteceram, no intuito de intimidar a luta e também de garantir a aprovação do projeto de adesão das IFES. Sem falar que os estudantes enfrentaram grande dificuldade em tocar a luta, contra todo um aparato favorável ao estado.

Em relação ao movimento docente, este não conseguiu acumular forças contra hegemônicas, pois, se deparou com inúmeras dificuldades de mobilizar a categoria, processo este que tem muita relação com a lógica produtivista e individualista do capital. Os docentes também enfrentam uma divisão política da categoria, tendo em vista que além do ANDES- SN (sindicato histórico dos docentes universitários, que tem um importante papel de luta em defesa da universidade pública, que é contrário ao REUNI e a reforma universitária do governo), foi criado em 2004 o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior – PROIFES (Sindicato que vem se constituindo com apoio de setores ligados ao governo, inclusive, o próprio sindicato apóia o REUNI e foi forjado numa tentativa de desmobilizar a categoria, dividindo-a, com o discurso da não representatividade do ANDES e defendendo novas práticas de construção da luta, que na nossa leitura geram mais imobilismo).

Já os técnico-administrativos (representados pela Federação dos Sindicatos dos Servidores das Universidades Públicas brasileiras – FASUBRA, que construiu uma

⁴⁶ Falamos que são os principais protagonistas, pois eles conseguiram construir uma política de resistência de massas, de fato, e que deu uma grande visibilidade nacional as reivindicações levantadas, o que não significa dizer que o movimento dos funcionários e docente não protagonizou lutas importantes.

proposta própria de reforma universitária) não tiveram a devida expressividade política para alterar os rumos da política que vem sendo constituída.

Voltamos agora a atenção aos aspectos próprios e bem específicos do REUNI, após contextualizarmos o cenário político no qual este plano é rodeado.

Os *objetivos* do programa são: 1. melhorar a qualidade dos cursos de graduação; 2. recursos humanos; 3. conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais; 4. relação de 18 alunos por professor na sala de aula; 5. aumentar o número de vagas; 6. ampliar ou abrir cursos noturnos; 7. reduzir o custo por aluno; 8. flexibilizar os currículos e combater a evasão escolar. A partir do investimento previsto, dois bilhões, o governo espera obter como retorno:

[...] elevar o número de cursos de graduação presenciais de 2.570 existentes em 2008, para 3.601, em 2012. Com mais cursos, as vagas também crescerão de 149.042, em 2008, para 227.260, em 2012. O programa também caminha na solução de problemas que hoje impedem o acesso à universidade pública de pessoas que trabalham durante o dia. Para mudar essa realidade, a meta do governo federal é elevar os 725 cursos noturnos atuais para 1.299, em 2012; e as vagas nesses cursos devem subir de 38.711, em 2008, para 79.215, em 2012. A questão das licenciaturas para formação de professores da educação básica, onde faltam 246 mil docentes, é outro ponto do compromisso das universidades. Hoje, as instituições federais oferecem 931 cursos de licenciaturas. Em 2012, eles devem atingir 1.198. As vagas também devem subir de 49.551, em 2008, para 71.191, em 2012. (BRASIL, s/d, grifos nossos)

Demonstrando mais uma vez, agora de forma um pouco mais específica, apresentamos a citação adiante, que permite visualizar a relação deste programa com a reforma universitária em construção, pois o MEC demonstra que REUNI está articulado com a *política de avaliação do ensino superior brasileiro*, sendo que políticas como o SINAES, ENEM, dentre outras serão consideradas no sistema de acompanhamento (pela plataforma pingIFES) de projetos do REUNI, como está detalhado:

[...] seus dados serão utilizados para a distribuição de recursos a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades. Com o horizonte fixado pelas metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente. (...) Além disso, o processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES. Assim, a integração dos resultados das diferentes dimensões da avaliação (avaliação de cursos de graduação, exame nacional de desempenho dos estudantes e avaliação institucional) deve ser efetuada para que se tenha uma adequada aferição das mudanças ocorridas a partir da adesão ao REUNI. É recomendável, aliás, na perspectiva de um atendimento gradual das metas globais,

compatibilizar as etapas de cada projeto ao cronograma dos ciclos avaliativos do SINAES, efetuando-se uma primeira etapa de acompanhamento de resultados junto ao final do atual ciclo avaliativo, cujo encerramento está previsto para dezembro de 2009. É importante, ainda, indicar que, em face da importância atribuída à avaliação por pares, haverá, em cada uma das universidades que participam do programa, uma dimensão específica de acompanhamento, composta pelo envio de analistas “in loco”, cuja análise deverá estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da universidade. Para tanto, serão considerados ao longo da implementação do programa, os desenvolvimentos efetivos das ações de modernização da estrutura curriculares, aliadas ao desempenho docente e discente, a evolução das avaliações da CAPES, a evolução da produção científica do quadro docente e a participação do quadro docente da pós-graduação em atividades da graduação. Por fim, as medidas de inclusão social serão avaliadas a partir da evolução do perfil social e econômico dos estudantes ingressantes nas instituições e das políticas implementadas no campo da assistência estudantil e das ações afirmativas, relacionadas ao sucesso ou fracasso nos índices de evasão (BRASIL 2007b, p.19 e 20).

Vejamos adiante um maior detalhamento sobre o decreto que institui o programa.

3.1.1 A operacionalização de uma política de governo de reestruturação e expansão das IFES: O Decreto 6.096/2007

O fato de o REUNI se constituir como um *decreto*, já é motivo de discórdia para muitos setores universitários como o ANDES, suas seções sindicais e sindicatos filiados, DCE's, Executivas e Federações de Curso, assim como diversos intelectuais, estudiosos da educação superior e outros. Conforme estes sujeitos citados, o decreto fere a autonomia das universidades, pois:

Os pilares centrais do REUNI [...] são o financiamento do ensino superior e a determinação de importar o modelo de educação mundializada preconizado pelo Consenso de Bolonha (1999) e presente nos colleges estadunidenses ao Brasil. O REUNI ataca violentamente [sic.] a autonomia das Universidades. O REUNI é uma farsa em termos de financiamento e cria a ilusão do “respeito à autonomia universitária” (Art. 4º). A imposição de metas fixas a todas as universidades, indiscriminadamente, obriga as IFES a se comprometerem com um amplo programa de reestruturação feito dentro de prazos exíguos e determinados de cima para baixo visto que os planos apresentados pelas universidades devem está atrelados a metas estabelecidas no Decreto. Semelhante a proposta de contrato de gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) proposto no projeto de Lei da “Reforma Universitária” do atual governo. Além disso, com a adesão ao REUNI, as universidades federais estarão abrindo mão de sua autonomia, de gestão e didático-pedagógica e, em especial, financeira, sendo obrigadas a cumprir o plano de investimentos encaminhado ao MEC. (FIGUEIREDO, SANTOS JUNIOR, TAFFAREL, 2008, p.1)

Através da formulação dos respectivos autores, percebemos que a autonomia universitária é quebrada, tendo em vista que as metas estipuladas pelo governo para as IFES é imposta, logo não pode fugir a este padrão. A heteronomia que o governo impõe é esta. O repasse financeiro para as IFES é condicionado ao atendimento dos pontos do REUNI. Vejamos a passagem do artigo terceiro do Decreto que nos respalda para tecermos esta crítica:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, **na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.** (BRASIL, 2007a, grifos nossos)

Ocorre também uma quebra no poder decisório das universidades sobre quais são as prioridades em relação aos seus gastos, conforme suas demandas. Não queremos dizer que a expansão do ensino superior, assim como a reestruturação das IFES não sejam questões fundamentais para as universidades federais brasileiras, mas existem diversas formas de se construir isto, com muito mais democracia e coerência com as necessidades da sociedade brasileira. Além do mais, as IFES já passaram por um período tão grande de recessão, que existem outras demandas, que podem ser prioritárias. O REUNI, no entanto, anula estas possibilidades.

Outro elemento importante, que os autores citados anteriormente apontam, é que se faz necessário sim estabelecer no Brasil um padrão igualitário de qualidade para as IFES, entretanto este padrão, para fazer valer o conceito de qualidade numa perspectiva de formação humana, deve contrapor a perspectiva da qualidade para o mercado. E o REUNI reforça esta última lógica.

Fundamentados ainda nas idéias destes autores, citamos a seguir a passagem em que eles descrevem como a autonomia é afetada, no plano das relações políticas internacionais:

O REUNI entra para a história da educação brasileira como a demonstração de mais um ato governamental que ataca a autonomia universitária - desde a forma como foi aprovado, via decreto, ao conteúdo - submete o país a políticas de mundialização da educação, subordinando a formação a tratados internacionais e relegando interesses da nação que se quer soberana, com um consistente lastro educacional científico e tecnológico desenvolvido e com seu povo feliz. (FIGUEIREDO, SANTOS JUNIOR, TAFFAREL, 2008, p. 7)

Outro aspecto que fere a autonomia das IFES faz parte do processo de construção da atual política para o ensino superior no Brasil. Embora alguns aspectos do REUNI façam parte de reivindicações históricas da sociedade brasileira e dos próprios movimentos docente, estudantil e de técnico-administrativos, tais como ampliação de recursos – embora o previsto no REUNI ainda seja escasso - aumento no número de cursos noturnos nas IFES e a ampliação do acesso e permanência – que são anunciadas no REUNI, faltam subsídios concretos para a real efetivação destes objetivos. O debate sobre a construção e constituição do REUNI não foi devidamente amadurecido pela sociedade brasileira e pelos organismos classistas dos docentes, funcionários e estudantes. O que verificamos foi um atropelo e um decreto estabelecido sem uma devida contraposição de proposta que pudesse ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora. Como aponta Paula (2009), o REUNI atende as demandas do grande capital e das frações burguesas brasileiras, travestido de atendimento de algumas reivindicações históricas.

Em relação ao atendimento das metas previstas pelo governo, verificamos que a avaliação em cima dos resultados previamente estipulados é o instrumento previsto para o governo compreender o grau de desenvolvimento deste programa. É a consolidação do chamado contrato de gestão. Também não podemos deixar de temer, e afirmamos isto de acordo com o histórico recente da política financeira para as universidades brasileiras, que o fomento as IFES esteja articulado com critérios de avaliação / cumprimento de metas. Nesta lógica, é deixado de lado o caráter universal do Estado de subsidiar a educação superior, assim como de garantir um padrão de qualidade nacional para as IFES.

A meta global do REUNI é: “[I] a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da [II] relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.”, Brasil (2007, grifos nossos).

Tratando da relação entre a meta global do programa e os subsídios financeiros previstos, constatamos uma fragilidade, pois é indicado que haverá um remanejamento de verbas para as IFES poderem fazer o plano de reestruturação e expansão. Entretanto, é alegado no inciso dois do artigo um, que “O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1^o”⁴⁷. Logo, não fica claro qual é a margem de dinheiro que poderá ser disponibilizada para as IFES, o que limita as ações das IFES.

Também o inciso três, do artigo 3^o, demonstra um sinal que nos alerta; a saber: “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação”. Além do programa não ser uma lei, o que “amarraria” mais o Estado no compromisso com a educação. Esta argumentação de que o MEC vai atender as demandas das IFES a partir do seu orçamento é um aspecto preocupante do REUNI, pois se não houver uma política de financiamento da educação superior claramente planejada e estruturada, a expansão das universidades ficará comprometida.

Conforme demonstra o ANDES, para atender as metas globais previstas no REUNI seria necessário um aumento do financiamento da educação superior bem maior do que somente os 20% a mais do que as IFES já recebem atualmente. Assim afirma o texto:

Para uma real ampliação do acesso nas dimensões propostas [pelo REUNI], mas com qualidade, faz-se necessário, além da renúncia a índices irrealistas, um rápido aumento do financiamento público para a educação, como um todo, até alcançar a ordem de 10% do Produto Interno Bruto – PIB, conforme previsto no PNE da Sociedade Brasileira. (ANDES, 2007, p. 25)

Sobre a primeira meta global do programa, respaldados nas nossas investigações, nas formulações de especialistas em estudos sobre o ensino superior como Mancebo (2009 e 2010) e do ANDES – SN (2007) compreendemos que tais metas são muito difíceis de serem alcançadas num país de capitalismo dependente como o Brasil, pois são objetivos de padrão muito elevado. Em primeiro lugar, a taxa de conclusão média de curso de 90 % é difícil de ser atingida em países de capitalismo central onde o acesso e a permanência do ensino superior são bem mais estruturados e

⁴⁷ Este inciso é o que fala da meta global do REUNI, ou seja, o mesmo citado no parágrafo anterior.

massificados do que no Brasil. Também sem uma política sistematizada de assistência estudantil⁴⁸ - o que no REUNI não está claramente detalhado - será difícil alcançar tal meta. Mesmo promovendo um aumento no acesso, acreditamos que estes não são aspectos suficientes para garantir o cumprimento da meta.

Ao contrário do que o governo espera, constatamos que, na realidade, os velhos problemas das IFES ainda prevalecem, como a dificuldade dos estudantes mais pobres permanecerem na universidade, devido a falta de recursos e a própria lógica de muitos currículos dos cursos de graduação. Constatamos esta questão no Livro Cinza Dossiê REUNI (2008)⁴⁹.

Em relação à segunda meta global, acreditamos também, subsidiados nos mesmos estudiosos citados anteriormente, que esta relação tende a desqualificar a formação dos estudantes, pois este é um objetivo de “inchar” as salas de aula das IFES, tendo como respaldo um dos princípios do REUNI descrito no artigo primeiro, que é o melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Trata-se de uma iniciativa de aumentar o acesso as IFES sem criar as devidas condições para tal objetivo. Logo, a qualidade do ensino é ameaçada, pois o trabalho pedagógico nas salas de aula não será igual ao trabalho já desenvolvido atualmente, onde o número de alunos é mais reduzido. Já com o REUNI as salas tendem a ficar muito cheias. Ressaltamos que o problema da superlotação das salas de aula já é comum na rede pública de educação básica do nosso país e percebemos como a qualidade do trabalho é afetada.

Outro aspecto que afeta a qualidade das IFES e do próprio trabalho docente, que tende a ser extremamente precarizado, é um dispositivo do PDE, relativo à criação da categoria de professor - equivalente. Estes docentes estarão voltados exclusivamente para dar aulas. Ao invés do governo aumentar a contratação de professores de Dedicção Exclusiva – DE's, foi criado o professor equivalente. Também, a sobrecarga

⁴⁸ É importante estabelecer um paralelo aqui, em relação a política universitária nacional de assistência estudantil, pois as diretrizes do BM apontam para a desresponsabilização do Estado para com o custeio dos estudantes nas IES. Eles acreditam que as concessões devem ser feitas, em casos de muita pobreza. Na regra geral, a assistência estudantil deve ser bancada pelo próprio estudante. No REUNI isto não é seguido a risca, em nossa opinião, isso ocorre pois o governo brasileiro tem conhecimento de que os estudantes mais pobres das nossas IFES não tem a mínima condição de concluir os seus cursos de graduação, se não recorrerem a programas de permanência.

⁴⁹ Este dossiê foi elaborado por estudantes e diretórios e centros acadêmicos (DA's e CA's) de diversas IFES brasileiras que retratam as dificuldades que os estudantes estão passando nas suas universidades diante da dura realidade destas instituições e frente a implementação do REUNI. A primeira versão do documento foi entregue ao MEC, com endereçamento para o presidente Lula, que precisa tomar conhecimento desta realidade. Atualmente já existe uma segunda edição do dossiê.

de trabalho destes profissionais não tem uma previsão de acabar, devido a manutenção da lógica do produtivismo acadêmico. Com o REUNI, o governo prioriza o aumento do acesso de estudantes na graduação, sendo que os docentes atualmente já se encontram sobrecarregados de trabalho, como descreve Lopes (2006).

Compreendemos que esta é mais uma iniciativa que reforça nossa hipótese de que a tendência da formação profissional que o REUNI vislumbra é a formação para o mercado sem uma devida qualidade respaldada na concepção de formação humana, omnilateral. Um dos aspectos que reforça esta crítica é que as universidades brasileiras que têm esta relação professor / aluno (de um para dezoito) são instituições que tem o seu projeto pedagógico voltado para a formação para o mercado, a exemplo da Universidade Estácio de Sá.

Em relação às *diretrizes gerais* do programa, o que está descrito no decreto, no seu artigo segundo, é o seguinte:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; **III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.** (BRASIL, 2007b, grifos nossos).

A primeira diretriz é um dos pontos fortes do programa. De fato, é necessária e plausível toda iniciativa de política da educação superior que vise o aumento do ingresso a cursos noturnos, tendo em vista que esta é uma questão importantíssima para a classe trabalhadora poder se qualificar. Estudando a noite fica mais fácil conciliar o sustento, com o trabalho e o estudo.

Sobre a mobilidade estudantil prevista no programa, percebemos que existe semelhança entre esta diretriz e o que é proposto no processo de Bolonha, na Europa, que é promover uma um padrão de formação universitária em todo o país. No caso de

Bolonha, a perspectiva abrange os países da Europa que estão envolvidos no mesmo bloco econômico – a União Européia.

Sobre o terceiro, quarto e sexto eixos, serão tratados ainda neste capítulo, no tópico correspondente a discussão sobre as categorias de conteúdo e conceitos deste objeto de estudo. Fazemos uma ressalva, em relação ao eixo IV, pois a contextualização política sobre este assunto já foi devidamente discorrida no capítulo dois desta dissertação.

E sobre o quinto eixo, ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil, percebemos que quase nada foi feito até o presente momento.

3.1.2 Analisando as Diretrizes Gerais do REUNI

O decreto 6.096/07 se resume a apresentar as metas globais do programa e diretrizes (de uma forma geral). Já o documento a ser abordado agora, detalha e aprofunda estes elementos, assim como aprofunda os diversos aspectos dos objetivos traçados no REUNI. As Diretrizes Gerais também contém um diagnóstico da situação das IFES brasileiras, o detalhamento do investimento previsto, os indicadores do programa, orientações para as IFES de como proceder para aderir ao REUNI, prazos, assim como é dada uma maior noção sobre as concepções teórico – metodológicas do plano.

Dialogando com o parágrafo anterior, é interessante destacar como o governo utilizou do instrumento do *diagnóstico da realidade* para justificar o REUNI. Dentre os pontos do diagnóstico destacamos os respectivos:

As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos; Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno; Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes. (BRASIL, 2007b, p. 8)

Complementando este parágrafo, observamos que já no “embrião” deste programa – a proposta de universidade nova - este instrumento já existia. O que achamos contraditório é que no período histórico recente, onde Lula já era o presidente do país, os movimentos docente, estudantil e técnico – administrativo sempre se respaldaram no instrumento da crítica da realidade, ou seja, num diagnóstico, para fazer a defesa de uma reforma universitária necessária para a classe trabalhadora e que superasse a situação calamitosa que as nossas IES públicas se encontram. A contra resposta do governo nunca foi o reconhecimento público das condições destas IES. Ao contrário, vimos ser apresentado a população brasileira projetos de lei (PL`s) que tendiam a piorar a situação das universidades, empurrando-as para a perda da autonomia⁵⁰. Ao surgir a Universidade Nova e posteriormente o REUNI, o governo utilizou-se, com muita ênfase, do diagnóstico da situação da educação superior brasileira. O óbvio foi “reconhecido”⁵¹ e para superar tais problemáticas, principalmente o desajuste dos cursos de graduação com os desafios dos novos tempos, foi apresentado o REUNI como alternativa.

De início, as Diretrizes Gerais descrevem⁵² a respeito do REUNI:

Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.” (BRASIL, 2007b, p.4)

⁵⁰ Principalmente com o incentivo a formação de PPP`s. Isto é bastante latente nos PL`s de Reforma Universitária apresentados a sociedade brasileira.

⁵¹ Percebemos que houve de fato um diagnóstico da situação do ensino superior brasileiro, entretanto não verificamos no documento, uma implicação do governo – um reconhecimento – de que foi justamente a falta de investimento estatal ao longo dos últimos anos o principal aspecto a contribuir para a consolidação histórica desta dura realidade para tais IES. Acreditamos que esta posição vai ao encontro da responsabilização das instituições por não constituírem condições próprias, ou seja, adquirir recursos próprios no mercado, para alavancar as IES.

Acrescentando algumas questões a esta discussão, o diagnóstico da realidade das IES se limita a perceber o que o governo quer ver e promover como solução, por exemplo: “Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los”, Brasil (2007, p.08), logo no lugar disto, o REUNI orienta as IFES a reconstruírem seus modelos de formação profissional e acadêmica de acordo com tais princípios contemporâneos.

⁵² Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. A equipe que assina o documento é composta pelo: Presidente da República: Luiz Inácio Lula da Silva; Ministro da Educação: Fernando Haddad; Secretário Executivo do MEC: José Henrique Paim Fernandes; Secretário de Educação Superior: Ronaldo Mota; Diretora do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior: Maria Ieda Costa Diniz; Grupo Assessor: Alex Bolonha Fiúza de Mello, Antônio Carlos Pedroza, Iguatemy Maria de Lucena Martins, Leandro R. Tessler, Luis Davidovich, Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo, Murilo Silva de Camargo, Naomar Monteiro de Almeida Filho, Orlando Afonso Valle do Amaral, Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha, Paulo Speller, Ricardo Siloto da Silva, Roberto da Silva Fragale Filho, Rodrigo de Araújo Ramalho Filho; Assessoria Técnica: Maria do Socorro Mendes Gomes, Ana Carolina Xavier Gauche, Jailson Santos Soares, Livia Veleda de Sousa e Melo, Márcio Alexandre Barbosa Lima.

No documento é descrita a base legal que o governo se subsidiou para estabelecer uma das metas do REUNI, a saber, a relação professor / aluno, de 1:18. Vejamos mais na respectiva citação:

A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais. (Ibidem., p.4)

É feito um alerta a respeito da autonomia das IFES no seguinte sentido: não existe um modelo único para as IFES, pois deve ser respeitada a diversidade de cada instituição brasileira, conforme suas realidades regionais. Outra importante ponderação é feita a respeito da característica do programa. A existência dele não anula os outros cursos, ou outras tarefas que as IFES realizavam anteriormente. Observem o que diz o texto original: “Ao mesmo tempo, os projetos apresentados pelas universidades poderão iniciar-se no conjunto de suas unidades acadêmicas, em algumas delas e/ou em novas unidades a serem criadas, desde que, ao final do período de cinco anos, a meta estabelecida seja alcançada”. (Ibidem, p.5)

Percebemos a preocupação do governo em reforçar esta questão do respeito a autonomia das IFES. Também é ressaltado que as universidades não precisam fazer um único modelo de adesão ao REUNI, pois o governo respeitará os projetos de cada instituição. Na citação abaixo é descrito que esta nova política surge não de uma imposição por parte do governo, mas sim a partir de uma construção conjunta entre o governo e os reitores das universidades federais. Concordamos parcialmente com esta lógica, pois de fato, como já argumentamos neste capítulo, os reitores das IFES construíram a proposta em parceria com o governo. Entretanto, o REUNI não deixa de ser uma heteronomia, só por este motivo. Acontece que o repasse de verbas previsto no programa é condicionado ao atendimento de metas pré-estabelecidas. Logo, por mais que tais desculpas sejam dadas, a autonomia da universidade é interferidas sim. Vejamos a citação:

Não obstante sua oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais. Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico. (Idem, p.9 e 10)

É importante que façamos o registro dos valores financeiros e indicadores previstos pelo governo. Considerando a hipótese de participação de todas as universidades federais, o total de investimentos projetados para o período de 2008 a 2011 é da ordem de 2 bilhões de reais. O valor acrescido ao orçamento de custeio e pessoal de cada universidade aumentará gradativamente, no período de cinco anos, até atingir, ao final, o montante correspondente a 20% do previsto para 2007.

Os recursos previstos para cada universidade federal no ano de 2008 poderão ser alocados diretamente em sua unidade orçamentária no Programa 1073 – Brasil Universitário, ação 8282 – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Sua liberação será condicionada à aprovação do plano e assinatura de termo de pactuação de metas correspondente.

Abaixo, segue o quadro extraído do texto original que detalha a relação de gastos estatais ao ano:

Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 (valores em milhares de reais)					
Ano	2008	2009	2010	2011	2012
INVESTIMENTO	305.843	567.671	593.231	603.232	
CUSTEIO/PESSOAL	174.157	564.247	975.707	1.445.707	1.970.205
TOTAL	480.000	1.131.918	1.568.938	2.048.939	1.970.205

Quadro I - Previsão de acréscimo orçamentário a partir do Decreto nº 6.096/2007 Fonte: Diretrizes Gerais do REUNI (2007)

Sobre os indicadores, a seguinte questão é apresentada:

O Decreto nº 6.096/2007, em seu artigo 1º, § 1º, privilegiou dois indicadores de desempenho para a aferição das metas do programa: **a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor**. O mesmo artigo delegava ao Ministério da Educação o estabelecimento dos parâmetros de cálculo desses dois indicadores, que passam a se traduzir nas definições a seguir. (Ibdem, p.14, grifos nossos)

Sobre o primeiro aspecto grifado na citação - a taxa de conclusão dos cursos - o documento faz uma ressalva importante, pois de fato pode haver certo número de evasão de alunos, ao implementar o REUNI. Entretanto, é defendido o critério da eficiência para que as instituições reaproveitem rapidamente essas vagas. Esta taxa é calculada anualmente por meio da razão entre diplomados e ingressos.

Em relação ao segundo grifo, no documento ocorre a seguinte descrição: “A relação será calculada com base na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais, tomando por base as vagas oferecidas nos processos seletivos para ingresso nas universidades”, (Ibd., p.14).

No documento, o respectivo critério também é levado em consideração, como critério de eficiência:

A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela **flexibilidade curricular** e um **favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos**. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta **a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação**. (Ibd., p.12 e 13)

Aqui fizemos um panorama dos objetivos do REUNI, suas características e metas iniciais, que já podem ser postas a balanço a partir do relatório do primeiro ano de vigência do programa. No tópico seguinte trataremos que destacar os pontos principais relacionados ao objeto de estudo dissertativo.

3.1.3 O balanço da implementação do REUNI: O relatório do primeiro ano

Este documento, intitulado “Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano”, foi publicado em 30 de Outubro de 2009, elaborado pelo MEC / Secretaria de Educação Superior – Sesu / Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino, e consiste num relatório de avaliação / balanço do primeiro ano de implementação do REUNI, demonstrando que, de uma maneira geral, de acordo com o governo, houve um cumprimento das metas estabelecidas, inclusive com alguns casos de superação das expectativas.

O documento foi elaborado na forma de texto corrido e cada tópico se refere: a) a análise do andamento da consolidação de um dos objetivos do REUNI; b) a um balanço de como vem se dando a adesão das IFES ao programa (realização de obras, concursos, bolsas de assistência de ensino, expansão de campi, municípios atendidos e outras); c) ou até mesmo ao detalhamento orçamentário de gastos envolvidos neste processo. De acordo com o texto, faremos comentários sobre as principais informações, presentes nos principais tópicos do documento.

Já no primeiro ano de existência do programa, mais especificamente ao final de 2007, todas as IFES brasileiras, num universo de 53 instituições, já haviam aderido voluntariamente ao programa de reestruturação e expansão⁵³, como aponta o relatório de primeiro ano e demais textos do MEC sobre o REUNI.

Sobre este processo de adesão, percebemos a seguinte questão: em 2007, das 54 IFES existentes, 53 aderiram ao programa em duas chamadas. A primeira ocorreu em 29 / 10 / 2007 (com previsão de implantação para o 1º semestre de 2008), sendo que 42 instituições estavam envolvidas; a segunda chamada aconteceu em 17 / 12 / 2007 (com implantação para o 2º semestre de 2008). Nesta, as demais instituições que não se inseriram na primeira chamada, não ficaram de fora. Ao total foram 11 IFES. A única universidade que não aderiu às chamadas foi a Universidade Federal do ABC (UFABC), que foi criada em 2005 e já havia adotado uma estrutura similar as orientações do REUNI. Desde então, foram criadas novas IFES, totalizando agora cinquenta e sete⁵⁴(Brasil,2009).

⁵³ Aqui fazemos um destaque que é a forma de adesão das IFES. No decreto 6.096/07 está descrito no artigo quarto, parágrafo único que “O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição”.

⁵⁴ O documento detalha as instituições que aderiram de acordo com o calendário previsto. Tais informações podem ser vistas no Anexo A desta dissertação.

O presente documento procura justificar a relevância social do REUNI, através de dados extraídos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD: Indicadores Sociais de 2009) interessantes a respeito do acesso da juventude brasileira ao ensino superior, como podemos ver abaixo:

A necessidade de expansão da Educação Superior em nosso país é premente, visto que, em média nacional, apenas 24,3% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, têm acesso ao ensino superior. Com o Reuni, o Governo Federal adotou uma série de medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público. (BRASIL, 2009, p.3)

Também é alegado que os efeitos do programa podem ser percebidos, inicialmente, pelos dados divulgados a respeito da expansão das universidades federais - fase I, iniciado em 2003⁵⁵ e mais recentemente pelos resultados do REUNI, que teve seu início de implantação em 2008 e com conclusão prevista para 2012, Brasil (2009, p.4-5).

Um dos assuntos abordados no documento é a questão da oferta de vagas nos cursos de graduação. São explanados os moldes com que as universidades se reestruturaram, assim como são demonstrados os principais aspectos em relação aos objetivos e metas do programa:

As universidades federais submeteram suas propostas ao Reuni, com ênfase especial na interiorização que, em conjunto com a oferta de cursos de formação de professores, ampliação de vagas nos cursos existentes, inovação e novos formatos de cursos de graduação representam pontos fundamentais para a mudança do panorama atual do ensino superior no Brasil. [...] Considerando 2007, como ano referencial, quando o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451, os projetos institucionais pactuaram um aumento para 146.762, o que representa acréscimo de 11%. No entanto, essa meta foi superada e em 2008 as universidades federais ofertaram um total de 147.277 vagas, o que equivale a um aumento de 14.826 novas vagas (BRASIL, 2009, p.6).

Como já foi demonstrado numa das metas do REUNI, mais especificamente *a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%*, o mais importante, de acordo com o governo, não é meramente aumentar o

⁵⁵ Esta expansão consiste no Projeto de Lei complementar nº. 118, de dezembro de 2003. Institui a lei orgânica da autonomia universitária e dá outras providências, Cêa (2006).

número de vagas, mas como acompanhar, por exemplo, o preenchimento das vagas ociosas, oriundas da evasão.

O primeiro ano registrou também:

O primeiro ano do Programa também demonstrou o crescimento das matrículas projetadas [A Matrícula Projetada em Cursos de Graduação Presenciais (MAT) é a projeção total de alunos matriculados na universidade, realizada com base no número de vagas de ingresso anuais de cada curso de graduação presencial, a sua duração mínima padrão e um fator de retenção estimado para cada área do conhecimento] nos cursos de graduação. A previsão inicial era de um aumento de 10% em relação a 2007 (que totalizava 645.638 matrículas projetadas). Esta meta foi superada, chegando ao final de 2008 com 715.185 matrículas projetadas. (Ibd., p.6 - 7)

No que se refere à outra meta do programa, *a elevação da relação professor / aluno de 1:18*, “no primeiro ano de execução foi possível observar uma média entre as relações das universidades de *17,8 alunos por professor*, o que aponta para o cumprimento da meta”, Brasil (Ibd., p.7, grifos nossos). Verifica-se que já no primeiro ano de programa a meta de relação professor / aluno de 1/18 está quase sendo alcançada, o que atenua a nossa preocupação, pois este é um dos principais aspectos críticos da desqualificação da formação humana dos estudantes das universidades federais.

Também verificamos uma discussão sobre os concursos para técnico – administrativos e docentes que vêm acontecendo. Esta é uma das principais contribuições positivas do REUNI, pois se trata de uma necessidade latente e urgente das IFES. Sem dúvidas, este é um fator primordial na possibilidade de elevar de fato a qualidade dos cursos superiores nas nossas universidades federais. Entretanto, junto ao aumento de vagas, é preciso estabelecer uma política salarial séria, que dê condições de trabalho aos técnicos e docentes.

Uma questão que é problemática no programa é que existe uma previsão de serem realizados diversos concursos para docentes na condição de professores equivalentes, que não realizarão a mesma jornada de trabalho, nem o mesmo padrão de trabalho dos demais docentes DE, pelos motivos explicitados anteriormente por nós. Embora o documento não detalhe tal informação, pois somente apresenta um balanço do número total dos concursos realizados e autorizados para docentes, percebemos⁵⁶ que a

⁵⁶ Através de análises sucintas de diversos editais para docentes das IFES.

maioria dos editais lançados são voltados para a categoria de professor adjunto ou assistente e bastantes vagas são para DE. A categoria de professor equivalente não tem sido tão freqüente em editais. Deduzimos, embora não tenhamos condições de afirmar isto por meio de estatísticas, que esta tendência ocorre devido à busca das próprias IFES por corrigirem o déficit, que já perdura muito tempo, de docentes DE. Logo, quando houve uma chance de realizar concursos para preencher grandes carências, a prioridade das universidades foi a de recrutar os profissionais com tais características.

Uma preocupação que resulta deste elemento do REUNI, diz respeito à previsão de contratação de docentes (com meta até 2012). A gestão do governo Lula só vai até 2010 e o atendimento desta meta pode não ser realizado pelo governo sucessor. Logo, o que pode acabar acontecendo é uma expansão do acesso sem uma devida contrapartida de contratação de docentes. Como apontamos, a ênfase do governo em contratar professores equivalentes já prejudica as IFES. Pior ainda será se houver uma suspensão dos concursos para novas contratações. A universidade vai se expandir sem a devida estrutura acadêmica para tal, o que vai a desmantelar ainda mais.

Defendemos a expansão do acesso ao ensino superior, assim como a contratação de novos docentes, pois estas são demandas prioritárias para as nossas IFES, entretanto, não somos coniventes com esta a lógica do REUNI , priorizando a contratação de professores equivalentes.

Nos anexos B e C desta dissertação, existem dados sobre os concursos realizados em 2008, no que se refere à previsão inicial de vagas em concursos para docentes e técnicos, feita pelo governo, a quantidade de concursos autorizados, as homologações e nomeações. Vejamos agora mais informações oficiais a respeito dos concursos nas IFES:

Este contingente adicional de profissionais é essencial para os novos cursos na formação de professores para a Educação Básica e para ampliar a oferta na pós-graduação. Conseqüentemente, num futuro próximo, a produção científica brasileira tende a aumentar ainda mais integrando esforços com os programas desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A programação estruturada de autorizações de concursos e provimentos, que se iniciou em 2008 e será concluída em 2012, assegurará a criação dos novos cursos, a ampliação da oferta de vagas e a ocupação das vagas ociosas, bem como dará sustentabilidade ao funcionamento, em três turnos, das estruturas de suporte acadêmico e administrativo das universidades. Para o exercício de 2008 as 53 universidades federais que apresentaram projetos de adesão ao Programa Reuni pactuaram um montante de 3.459 cargos, sendo 1.821 de docentes e 1.638 técnicos. Desse total, 1.560 cargos docentes e 1.275 cargos de técnicos administrativos já foram nomeados. A previsão é de que as demais nomeações aconteçam até o final de 2009. (Ibd., 2009, p.8)

O documento trata também das obras previstas e em andamento, no anexo D desta dissertação, existe um maior detalhamento sobre isto. Neste momento destacamos a respectiva passagem extraída do relatório do MEC:

No início de 2008, ano de implantação do programa, as universidades envidaram esforços para a elaboração dos projetos de obras do programa. Tal movimento pode ser observado no quadro, haja vista a concentração de obras na situação “em elaboração de projetos” e “em licitação”, da ordem de 62,4% (204 de 327 obras). Importa ressaltar que a esse volume de 327 obras somam-se as 1.984 obras já empreendidas no Programa de Expansão Fase I das Universidades Federais (2003-2008), empreendimentos que, em grande medida, encontram-se já em funcionamento. Espera-se, também, que com a maturação dos projetos em fase inicial do Programa Reuni em 2008, a quantidade de obras em execução e implementadas nas instituições federais de educação superior seja ampliada nos próximos exercícios. (Ibd, p.9)

Em relação à expansão do número de *campi* e municípios atendidos, vejamos os dados, abaixo, sobre este relevante processo, principalmente no que diz respeito a interiorização das universidades pelo país e também ao incentivo do programa de elevação da formação de docentes da educação básica para atuarem no interior do país. Este é, sem dúvidas, um aspecto importantíssimo para a elevação da qualidade da educação no interior brasileiro. Este próprio elemento nos respalda na defesa de uma formação de qualidade para os futuros licenciados, pois para reparar distorções históricas no Brasil, como o acesso da população interiorana à educação básica, é preciso ter um corpo docente qualificado, que saiba lidar com as realidades regionais, assim como sejam munidos de instrumentos teóricos, pedagógicos e didáticos para atuação na educação. A seguir a descrição que o documento faz sobre a expansão dos *campis*:

O Programa Reuni também possibilitou a expansão e interiorização das instituições federais de educação superior. Desde 2003, foram criados 104 novos campi que, em conjunto com os 151 já existentes, representam a presença das universidades federais em 235 municípios brasileiros. Os novos campi foram implantados no Programa de Expansão (2003-2008) e Reuni. (Ibd., p.10)

A questão das Bolsas de Assistência ao Ensino também é devidamente discutida. A estratégia adotada pelo MEC é a seguinte: “No intuito de elevar a qualidade do ensino superior público, uma das dimensões do programa é o suporte da pós-graduação ao

desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação”, Brasil (2009, p.11). Fizemos uma análise desta questão e da Portaria do MEC, Nº 582, de 14 de maio de 2008, onde constatamos que uma das estratégias previstas pelo MEC de aproximação da pós – graduação com a graduação é a concessão de bolsas para primeiro grupo que nos referimos, sendo que estes deverão ministrar aulas na graduação, fazer acompanhamento de iniciação científica, acompanhamento em trabalhos de conclusão de curso e etc. Isto, por um lado permite aos jovens pós – graduandos que desejam ingressar futuramente como docentes no ensino superior, que ganhem experiência prática. Por outro viés de análise, estes pós – graduandos acabam fazendo o papel de docentes concursados, porém sem o devido aporte necessário para exercer tal função.

Não vimos no documento uma política clara de assistência voltada para a garantia da permanência dos estudantes de baixa renda nos cursos de graduação, embora o decreto 6.096/2007 indique que isto será realizado. Mais uma vez nos remetemos ao Dossiê Livro Cinza do REUNI (2008 e 2009), pois a denúncia que os estudantes fazem neste documento é que a permanência nas IFES, destes discentes menos favorecidos, continua em situação semelhante ao momento anterior, quando não existia o REUNI.

Mesmo diante destas adversidades, pelo simples fato do decreto 6.096/2007 prever uma ampliação na assistência estudantil e na permanência, já se manifesta uma diferença da política brasileira de educação superior para com as diretrizes do BM, pois este último recomenda que o Estado contenha as despesas com a assistência estudantil, cabendo aos próprios discentes arcar com seus estudos. Concessões serão designadas aos estudantes menos favorecidos, em caráter de exceção e não como uma política universal, afirma o banco. Entretanto, a política educacional do ensino superior brasileira, ao menos prevê, embora não realize, uma cobertura a este público.

Pelo que está descrito no documento, o valor das bolsas e a quantidade fornecida não são suficientes para as demandas reais dos estudantes dos cursos de pós - graduação no Brasil que dependem de bolsas para estudar, vejamos mais:

A concessão das Bolsas é realizada em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recursos descentralizados pela Sesu. Em março de 2008, iniciou-se o pagamento para os bolsistas cadastrados pelas universidades no sistema da CAPES. Os valores pactuados inicialmente eram R\$ 940,00 (novecentos e quarenta reais) para bolsas de mestrado e R\$ 1.394,00 (um mil, trezentos e noventa e quatro reais) para bolsas de doutorado. Estes valores foram reajustados no mês de junho para R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais) e R\$ 1.800,00 (um mil e oitocentos reais) respectivamente. A concessão de

bolsas de pós-doutorado não foi executada naquele exercício por ausência de regulamentação. (Ibd., p.11)

Sobre a Execução Orçamentária do programa, o anexo E detalha os gastos. Entretanto, ressaltamos mais uma vez que, embora seja nosso interesse analisar, comparar e discutir os dados orçamentários do REUNI e seu atendimento as demandas reais das IFES, nos limitamos, devido a falta de condições objetivas, a descrever as informações vigentes no relatório do MEC, abaixo segue uma delas:

Em relação aos valores orçamentários pactuados com as universidades federais no Programa Reuni, o Ministério da Educação disponibilizou 99% do total previsto para o exercício, conforme dados do Quadro 9 [no nosso texto corresponde ao ANEXO E]. Se considerarmos o valor de descentralizações devolvido no exercício de 2008 na ordem de R\$ 8.970.877,00 (sendo R\$ 7.176.494,00 em custeio e R\$ 1.794.384,00 em investimento), o MEC ultrapassou em 0,78% o montante de pactuado para o período. As devoluções ocorreram devido a problemas operacionais no sistema de administração financeira (SIAFI). [...] É importante salientar que R\$ 250 milhões dos valores destinados a investimentos foram repassados ainda em 2007 às universidades que aderiram à primeira chamada, de forma a promover a execução orçamentária relativa às obras. (Ibd., p.12-13)

Sobre a Reestruturação Acadêmica e Inovação, o governo demonstra uma preocupação com a qualidade da oferta da educação superior pública, para além da ampliação do número de vagas. É bem perceptível o lugar de destaque que os BI's são tratados neste documento. As dimensões envolvidas nesta perspectiva de ação são:

[...] reestruturação acadêmico-curricular; inovação pedagógica; mobilidade intra e inter institucional; compromisso social das universidades, e articulação entre graduação, pós-graduação e os demais níveis educacionais. Nesse sentido, das 53 universidades federais que aderiram ao Reuni, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação, os quais podem ser agrupados em cinco tipos: Formação em ciclos (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação); Formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas); Formação básica em uma ou mais das Grandes Áreas: Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas; Bacharelados Interdisciplinares em uma ou mais das Grandes Áreas: Ciências, Ciências Exatas, Ciência e Tecnologia, Artes, Humanidades, Saúde; Bacharelados com dois ou mais itinerários formativos. As inovações acadêmicas e pedagógicas desdobram-se em ações e estratégias descritas nos Planos de Reestruturação e se materializam não só por meio de investimentos diretos do programa, mas por um conjunto de programas associados. Com o aumento da oferta de novas vagas, as universidades federais passam a receber um contingente significativo de novos estudantes, muitos deles oriundos de escolas públicas e em condições socioeconômicas desfavoráveis. Para minimizar as dificuldades desses estudantes, foi instituído, por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Com o PNAES, esses estudantes passaram a contar com auxílio para alimentação, transporte, moradia, apoio pedagógico, inclusão digital, assistência

a saúde, cultura, esportes e serviços de creche. O Programa possibilita a esses alunos condições menos desiguais para cursar uma universidade federal e com isso aumentar as taxas de diplomação e diminuir a evasão e repetência, outras metas do Reuni. (Ibd., p.13 e 14)

Já quase no final do documento, é abordada a questão do Programa Expansão Fase I e como o trecho abaixo demonstra, o programa de expansão de 2003 é distinto do REUNI em si. Porém como todo o processo de Reforma Universitária, aparentemente parece ser uma medida solta, mas no fundo é articulada com a política de reforma universitária em desenvolvimento. Segue a descrição:

Além do Programa Reuni, criado em 2007 e que teve início de implementação em 2008, a reestruturação das universidades federais também conta com o incremento do Programa de Expansão Fase I que, com forte caráter de interiorização das universidades, teve seu início em 2003 e o prazo para sua conclusão é o ano de 2010. No âmbito do Programa Expansão Fase I, já foram realizados concursos públicos para provimento de 7.668 novas vagas para docentes e 4.717 novas vagas para técnicos administrativos. O conjunto das universidades federais também contou com importante aporte de recursos do Governo Federal nesse período. De 2005 a 2008, foram investidos, aproximadamente, R\$ 1,1 bilhão. Os dois Programas – Reuni e Expansão Fase I – totalizam, até o momento, um investimento já realizado de, aproximadamente, R\$ 1,6 bilhão. No que diz respeito as autorizações para realização de concursos públicos, as duas iniciativas somam 6.355 vagas para técnicos administrativos e 9.489 vagas para docentes. (Ibd., p.14)

Na conclusão do relatório, são retomados os objetivos do REUNI, entretanto ocorre uma ênfase num balanço do cumprimento do objetivo maior que é “garantir a ampliação do número de vagas no ensino superior público”, Brasil (2009, p.15).

Outra ênfase é em relação ao fato de que as universidades estão tendo a chance de se reestruturar, garantindo a ampliação das instalações físicas e ampliando suas ações para regiões que antes não havia a presença de instituições de ensino superior.

É apresentado como um fator positivo, com o qual concordamos inclusive, a ampliação dos concursos públicos para docente e técnico-administrativo, fatores estes fundamentais para a elevação da qualidade e para a viabilidade das tarefas do ensino superior.

Em relação a não realização de algumas metas, alega-se que se sucedeu por uma combinação de vários fatores, que variam bastante como podemos ver na descrição a seguir:

Dificuldades nos processos de contratação de docentes (questões operacionais e, em alguns casos, dificuldades em atrair candidatos para os processos seletivos); Remanejamento de oferta de vagas de 2008 para 2009; Dificuldades para oferta de cursos noturnos (houve diferença positiva no cumprimento da meta de vagas em cursos diurnos e negativa na de cursos noturnos); Atrasos na disponibilização dos espaços físicos (entraves nas obras, como por exemplo: regularização da dominialidade, licenças ambientais e condições climáticas adversas.); Readequação dos projetos institucionais. (Ibd., p.15)

O documento atesta que a busca pela superação dos problemas é uma tarefa que a Secretaria de Educação Superior – Sese – deve se voltar. Nos parece que, como vem sendo a prática do governo, um passo inicial e estratégico é o diagnóstico da situação. E este relatório do primeiro ano de REUNI consiste justamente neste procedimento primário.

O documento demonstra que um dos desafios importantes para 2009 é:

[...] é a sua avaliação em relação a aspectos qualitativos referentes à execução e implementação dos programas e projetos universitários. Assim, os desafios inerentes à **efetivação da função social** da universidade e ao necessário diálogo com a sociedade levarão a planos e programas de inovação pedagógica. O Reuni, em conjunto com as demais ações do Ministério da Educação, possibilita a implementação de políticas públicas voltadas à educação superior para a **redução das desigualdades sociais**. Com o Reuni, o Ministério da Educação cumpre sua **missão institucional de ampliar a oferta de ensino superior e atuar em todos os segmentos da educação de forma integrada**. (Ibd., grifos nossos, p. 16)

No último trecho desta citação, um caráter importantíssimo é evidenciado em relação ao REUNI, coisa que até então, em outros documentos, não aparecia com tanta clareza. Trata-se do compromisso social do governo com esta política. Esta sim é uma das orientações do BM. E o que está sendo abordado como prioridade no campo do compromisso social, são as inovações pedagógicas. Inovações estas que, como demonstramos, ao contrário de elevar o padrão de qualidade, vem contribuindo para a desqualificação da formação humana.

3.1.4 Discutindo os Parâmetros Teórico – Metodológicos: as categorias e conceitos do REUNI

A discussão dos elementos anunciados no título deste tópico constitui uma das partes centrais do presente estudo. São estes conteúdos que dão forma aos parâmetros teórico – metodológicos do objeto desta dissertação. Almejamos apreender as questões centrais do objeto, assim como fazer problematizações que nos subsidiem para construção de possibilidades superadoras.

Não poderíamos deixar de dizer que, como foi devidamente anunciado na introdução desta dissertação, a nossa análise se organiza metodologicamente a partir de dois eixos: *sócio – político e pedagógico*, no qual expressaremos, a partir de cada eixo, a concepção dos parâmetros teórico - metodológicos do REUNI, através da demonstração e discussão dos conceitos e categorias.

A começar pelo eixo *sócio – político*, apresentamos a noção da **pós – modernidade** e os seus respectivos desdobramentos. Para iniciar a análise das categorias e conceitos vigentes nos documentos que respaldam e constituem o REUNI, compreendemos que se faz necessário deixar clara qual é a abordagem do conhecimento adotada pelo MEC, na elaboração dos parâmetros teórico – metodológicos do programa.

Através do processo investigativo, concluímos que esta abordagem se trata da concepção pós – moderna. No capítulo um desta dissertação esboçamos quais são os pressupostos que esta concepção engloba. No presente capítulo trataremos de destrinchar as suas nuances (conceitos e categorias) de acordo com a noção adotada pelo MEC. Acreditamos que isto se faz necessário, pois a teoria pós – moderna apresenta diversas interpretações e explicações, embora mantenha eixos de semelhança entre as diversas abordagens, principalmente no que se refere ao ceticismo epistemológico e à refuta das grandes meta narrativas. Logo, é preciso esclarecer quais são as especificidades da perspectiva utilizada pelo MEC. Citaremos agora um trecho presente do documento Diretrizes Gerais do REUNI.

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e

aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos **novos paradigmas social e econômico vigentes**, conforme preconizam as políticas de educação nacionais. (BRASIL, 2007b, grifos nossos, p.9)

Também verificamos no decreto 6.096/2007⁵⁷ que a respectiva passagem “revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e *atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade*”, Brasil (2007a, grifos nossos), guarda coerência com a afirmação anterior.

Tomando como base a nossa investigação e estas afirmativas⁵⁸, o MEC toma como referência de ser humano e da teoria do conhecimento, ou seja, da explicação sobre a realidade, a referência pós – moderna. Isto fica mais explícito quando, no mesmo documento, é discutida a situação atual da educação superior brasileira e existe uma defesa de superação de algumas problemáticas, como o melhor aproveitamento das IFES dos “dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, *flexibilidade e interdisciplinaridade*” (Brasil, 2007b). Também esta abordagem fica mais evidenciada quando o MEC toma como princípio as noções de *competências e habilidades*, sobretudo, ao afirmar que os currículos atuais devem levar em conta os novos desafios da **sociedade do conhecimento**⁵⁹.

Os dois princípios curriculares mencionados anteriormente são fundamentais para estruturar os cursos de universitários, numa perspectiva de defesa da formação para a vivência no mundo pós – moderno.

Este “novo paradigma” também pode ser manifestado através do discurso da dita sociedade do conhecimento, cujos pressupostos já foram devidamente explicitados no capítulo um, sendo que a abordagem do MEC não difere da concepção já esboçada por nós nesse capítulo.

Percebemos que no documento das Diretrizes Gerais do REUNI é endossado o discurso da sociedade do conhecimento, através do reforço da existência de novos paradigmas, inclusive a flexibilidade. Tal flexibilidade é voltada para as relações de trabalho. No REUNI isto se manifesta com bastante força na defesa da **não**

⁵⁷ Mais especificamente no artigo dois, inciso três.

⁵⁸ Que se referem a existência de novos paradigmas social e econômicos vigentes.

⁵⁹ A noção desta categoria já foi devidamente tratada no capítulo um desta dissertação.

profissionalização precoce e da **não profissionalização especializada**. Estas perspectivas se materializam nos princípios curriculares, que trataremos mais adiante⁶⁰.

Sobre as duas últimas questões grifadas, é alegado que os jovens entram na universidade muito cedo (tendo eles pouca idade e experiência de vida) e isto representa uma série de problemáticas para os mesmos, tendo em vista que eles ainda não estão maduros o suficiente para escolher uma profissão. Além do mais, é dito que eles enfrentam, nesta fase da vida, inseguranças que são agravadas quando precisam escolher um curso para tentar o seu ingresso na universidade. A argumentação do governo ressalta que a escolha de um curso a se fazer pode durar pelo resto das suas vidas, pois tende a consistir, por diversas vezes, na profissão que os jovens seguirão. Logo, quando estes sujeitos tomam consciência disto se vêm ainda mais inseguros e pressionados. Para tornar este quadro mais complexo, a forma de ingresso na maioria das IFES é através do vestibular, que é um processo competitivo, muito tenso e por vezes cruel. Portanto, o adiamento da escolha da profissão seria um aspecto benéfico para as vidas destes jovens, pois atenderia a demanda dos mesmos em ter acesso ao ensino superior, porém preservando as suas características psíquicas.

Outro argumento bastante utilizado pelo governo é que “a educação superior não deve se preocupar apenas em formar recursos humanos para o mundo do trabalho, mas também formar cidadãos com o espírito crítico que possam solucionar problemas cada vez mais complexos da vida pública” (BRASIL, 2007b, p.5). Somado a isso, é alegado que “os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento”, (Ibd., p.8). Compreendemos que, de acordo com esta tese, há quase que uma auto – denúncia por parte do MEC em relação aos seus objetivos para a formação. Isto porque o texto nos leva a dedução direta de que é preciso reverter esta tendência da não exclusividade da formação profissional, sendo o REUNI a superação deste problema. Logo, este é mais um forte elemento que nos leva a conclusão de que este programa visa construir, de fato, uma formação não profissional.

Percebemos também a utilização do discurso alegando que com a não profissionalização precoce:

⁶⁰ A seguinte observação é válida: nos referimos a flexibilidades em duas dimensões distintas; Uma referente a flexibilidade nas relações do mundo do trabalho e a outra que é referente a um princípio curricular.

[...] torna-se possível utilizar, de forma mais eficiente, os recursos materiais e humanos existentes nas universidades. Nesse sentido, os projetos poderão romper com a estrutura tradicional de ingresso já em cursos profissionalizantes, sendo possível propor estruturas que prevejam uma formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica. (Ibd., p. 22)

Aqui já é comprovada uma tendência. O governo recomenda que os currículos sejam reestruturados para se adequar ao REUNI, logo, é preciso melhor aproveitar os recursos da universidade e evitar a profissionalização precoce. O detalhe é que, mais uma vez, ao aprofundar os objetivos do REUNI, mais elementos nós apreendemos sobre a desqualificação da formação profissional que o programa promove. Afirmamos isto fundamentados no incentivo a redução do tempo de formação ou parte dela, como está descrito acima.

Na análise do tópico que sucede este ponto, ou seja, os BI's da UFBA, esta tendência de aligeiramento da formação ficará mais clara, assim como a será melhor evidenciada a materialização da desqualificação da formação profissional.

É feita uma crítica também, pelo governo, à **profissionalização especializada** - profissionalização resultante de formação compartimentada e extremamente focada - que diz respeito aos currículos contemporâneos das IFES que fragmentam o conhecimento, ao focar um único aspecto da formação profissional.

Concordamos que a educação superior não deve ser voltada apenas para a atuação do mercado de trabalho. Mas estamos em sintonia com Ramos (2005) que afirma que a formação da classe trabalhadora deve proporcionar sim o entendimento do mundo do trabalho, não se limitando a mera atuação no mercado, mas compreendendo a essência das relações postas no mundo do trabalho, as contradições e fundamentalmente dotar os sujeitos de um referencial teórico - metodológico que potencialize a transformação das relações atuais de classe.

A autora afirma também como é estratégico na atual sociabilidade do capital garantir a classe trabalhadora uma formação profissional, pois é através do trabalho que o ser humano garante a sua existência. Logo, nas configurações atuais do capitalismo é necessário que os trabalhadores sejam qualificados tentarem⁶¹ ingressar no mercado de

⁶¹ Falamos tentar, pois sabemos que o acesso ao trabalho formal no capitalismo não é universal, por isso nem todas as pessoas terão acesso a esta modalidade de trabalho, mesmo que todas sejam altamente qualificadas. A questão que tentamos explicitar é que a desqualificação profissional dificulta ainda mais o acesso das pessoas ao trabalho, o que

trabalho. Porém, a formação não deve ser exclusivamente voltada para as competências e habilidades que o mercado exige, mas ao contrário, proporcionar a compreensão do mundo do trabalho. Esta questão é fundamental, pois, a tendência atual do capital é a flexibilização das relações do trabalho, o que implica a desqualificação da força de trabalho e da formação profissional.

Na nossa leitura, uma formação engajada com os interesses da classe trabalhadora deve ser voltada para assegurar o seu direito vital, que é o acesso ao trabalho, mesmo que nas relações contraditórias que vigoram hoje no capitalismo. Diante disto, não podemos nos furtar de fazer uma análise dialética, pois para construir outra sociabilidade, é preciso em primeiro lugar estar vivo, e este fato redundante que a garantia da existência implica o acesso ao trabalho. Porém, a formação humana pode permitir, além disto, a compreensão das contradições do mundo do trabalho e se referenciar na construção de possibilidades superadoras, na construção de outro projeto histórico de sociedade. Esta formulação demonstra a importância do método dialético, método este que vem sendo negado nos cursos de formação superior.

De acordo com esta lógica do pensamento compreendemos que o discurso do governo, de evitar a profissionalização precoce, não passa de mais um fetichismo da realidade, posta pelas frações burguesas interessadas nos rumos do ensino superior brasileiro, portanto, longe de solucionar os problemas da vida pública, perpetua os interesses do capital.

Este discurso reflete uma estratégia da burguesia em implementar políticas no campo da educação, principalmente, que aparentemente têm propósitos benéficos para a classe trabalhadora. Entretanto, trata-se de mais uma explicação fetichista da realidade, que objetiva tornar-se cada vez mais hegemônica, através da sua materialização nos currículos escolares e universitários.

Saviani (1998) nos auxilia a compreender esta estratégia quando demonstra que existe uma diferença significativa entre o que são os *objetivos proclamados* versus os *objetivos reais* de uma política pública. No primeiro, sempre é apresentado um discurso sedutor que a priori, parece ser eticamente coerente com os interesses dos trabalhadores, voltados para o que seria o plano ideal. Entretanto, articulada a tais formulações, existem os *objetivos reais* que, no plano concreto, é repleto de contradições que refletem a luta de classes. Na realidade, a burguesia busca implementar o seu projeto de

consiste numa grande problemática (tanto no campo do direito ao trabalho, quanto na leitura concreta da realidade) para a classe trabalhadora e beneficia o capital.

classe, que é antagônico aos interesses da maioria e tampouco é democrático. Ou seja, no plano dos objetivos proclamados existe uma idealização – um fetichismo – que dissimula a realidade, enquanto que no plano concreto os interesses privados vão se materializando.

Um questionamento que fazemos, em diálogo com o que foi exposto até então, diz respeito a como formar este cidadão munido da capacidade de solucionar os complexos problemas da vida pública, tendo por base uma proposta de qualificação profissional que beira a desqualificação, devido aos parâmetros teórico-metodológicos do REUNI.

A resposta que obtivemos foi que nos moldes atuais do REUNI estes cidadãos serão preparados para reproduzirem os atuais problemas, próprios das contradições do capital, e não necessariamente conseguirão superar as principais questões que afetam os trabalhadores.

O governo fala em *eleva o padrão de qualidade das IFES*. Diante disto, indagamos: qual é este padrão de qualidade que está em foco? Será que o aumento da relação professor / aluno, como o REUNI propõe, irá aumentar a qualidade do ensino? Qual é ao fundo **a proposta de qualificação profissional** em construção? Quais são as contradições e possibilidades desta proposta? Que tipo de profissionalidade é esta? Quais são as categorias e conceitos em voga para implementar esta política do ensino superior brasileiro? É sobre tais questões que os próximos parágrafos se destinam.

Desdobraremos estas perguntas, apresentamos a respectiva citação do documento Diretrizes Gerais do REUNI:

Não obstante sua oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior *mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais*. Mais do que uma iniciativa de governo, este movimento alinha-se às propostas dos dirigentes das universidades federais, no sentido de consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando *flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior*, bem como proporcionar aos estudantes *formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico*. (BRASIL 2007b, p.9 e 10, grifos nossos)

Este trecho demonstra os aspectos essenciais da **proposta de qualificação profissional** em construção, pois anuncia sucintamente os objetivos basilares do programa e elucida os princípios curriculares - a **flexibilização dos currículos** e a **interdisciplinaridade** - além de relacionar o *padrão de qualidade* almejado com a origem desta noção, que é forjada a partir da *flexibilização do trabalho*.

Abaixo vemos alguns detalhamentos do que o governo quer dizer com a *qualidade* vislumbrada:

A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar a partir da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o conseqüente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (Ibd., grifos nossos, p.5)

Na passagem que vem adiante averiguamos uma aproximação da elaboração do governo com a noção *experimental* da qualificação profissional. O que reforça nossa hipótese que a proposta de qualificação profissional em voga desqualifica a formação profissional, pois anula a perspectiva da formação humana, reduzindo a dimensão da qualificação à lógica das **competências** para o mercado. Vejamos: “O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes [competências e habilidades] construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária” (Ibd., p. 5).

A partir do trecho acima, podemos apreender qual é a noção de formação que o documento do governo trata, justamente a empregabilidade do sujeito no mercado conforme as novas relações do mundo contemporâneo: *flexibilidade, competências e habilidades, adaptabilidade, profissionalidade e empreendedorismo*.

Outra citação bastante pertinente em relação a concepção teórico metodológica do REUNI:

O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva *modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos*, tanto acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. *Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento*, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora *currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar*, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma *excessiva precocidade na escolha de carreira profissional*, além de tudo submetida a um sistema de *seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação*. Muito cedo, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da *compartimentação do saber*, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. (Ibd., p.7, grifos nossos)

Nesta trecho foram desenvolvidos mais argumentos do MEC voltados para a questão da defesa da não **profissionalização precoce**. É alegado também que é preciso reverter esta lógica da **profissionalização especializada**. E então fecha-se o pensamento alertando para o fato de que isto deixa o Brasil de fora do circuito do mundo globalizado.

Abordamos agora a questão da **política de inclusão**⁶² dos menos favorecidos, que o programa contempla juntamente com a proposta de qualificação profissional. Abaixo demonstramos uma formulação que condiz com esta afirmativa:

A ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições sócio-econômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (Ibd., p.6)

Continuando a análise do que está acima, compreendemos que esta política ainda não está bem definida no Brasil. Existem medidas acontecendo, a exemplo das ações afirmativas - cotas, PROUNI, o próprio REUNI, porém sem um sistema claramente estabelecido. Desta forma, compreendemos que a manifestação deste conceito no REUNI, está voltado para justificar a existência do programa, além de

⁶² De acordo com o documento analisado, Diretrizes Gerais, a política de compromisso social da instituição passa pela políticas de inclusão, programas de assistência estudantil e políticas de extensão universitária.

reparar as distorções históricas vigentes no nosso país em relação ao acesso ao ensino superior. A problemática que destacamos é que o governo faz, com o REUNI, uma tentativa de inclusão, que não resolve as demandas históricas reais e ainda por cima abrange uma lógica de desqualificação da formação humana.

Também verificamos nas afirmativas do governo que este tenta se desvencilhar do compromisso de garantir uma política consistente de inclusão, acesso e permanência nas universidades, colocando na conta das próprias IFES a obrigação de construir tais políticas, como está descrito a seguir:

A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das IFES, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis. (Ibd., p.8)

Em relação às metas qualitativas das propostas das IFES⁶³, estas devem contemplar os respectivos elementos:

*Ao lado das metas quantitativas dispostas no Decreto nº 6.096/2007, a SESu/MEC entende que as universidades precisam assegurar que a reestruturação e expansão programada seja realizada com garantia de qualidade acadêmica. Além disso, há aspectos dispostos no mesmo diploma legal, que são altamente oportunos para o atual momento da educação superior brasileira e que devem ser tratados prioritariamente pelas universidades. Entre eles, destacam-se: *A existência de flexibilidade curricular nos cursos de graduação que permita a construção de itinerários formativos diversificados* e que facilite a *mobilidade estudantil*; *A oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da educação superior que permitam a utilização de práticas pedagógicas modernas e o uso intensivo e inventivo de tecnologias de apoio à aprendizagem*; e *a disponibilidade de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos.* (Ibd., p.10, grifos nossos)*

Dentro da divisão metodológica que estabelecemos para a análise, classificamos os respectivos aspectos que virão, em negrito, como sendo da ordem do *eixo pedagógico* do objeto de estudo desta dissertação.

⁶³ No texto do MEC é feita esta referência a metas qualitativas, pois antes de chegar a tal ponto do texto, existia uma ênfase em relação a alguns números que se tratam de metas que as IFES devem atingir ao aderir ao REUNI. A estas questões deu-se a denominação de metas quantitativas.

A **flexibilidade curricular** é um dos princípios básicos de uma formação voltada para a atuação na sociedade do conhecimento. Trata-se de um currículo que não seja tradicional, rígido, sobretudo preso à noção do ensino compartimentalizado e preso aos conteúdos, mas que primeiramente rompa com a lógica tradicional dos currículos predominantes nas IFES brasileiras e busquem se ajustar às bases da *sociedade do conhecimento*, o que permitiria aos indivíduos construir seus itinerários formativos, conforme seus interesses, seus desejos, suas experiências de vida, desenvolvendo assim as suas competências e habilidades tão necessárias para os novos desafios da globalização.

Este conceito está ligado a noção de **interdisciplinaridade** que tem a ver com o trato com o **conhecimento** nos cursos de graduação. Este conhecimento deve ser concebido de forma articulada com as multi – dimensões, complexas, logo não sendo possível tratar os conteúdos de forma compartimentada.

Não podemos deixar de pontuar que tais concepções estão afinadas com a concepção pós – moderna da **pedagogia do aprender a aprender**, sustentada nos quatro pilares da educação, como defende Jacques Delors (1996): 1) *aprender a conhecer*: que põe em cheque o papel atual do professor em ensinar, pois mais vale a busca (os desejos, as vontades) em adquirir conhecimento, por parte do aluno, do que os conteúdos em si. Corresponde a ênfase no método, que é o aspecto central na relação pedagógica. É mais importante a aprender a aprender; 2) *aprender a fazer*: esta mais ligada a questão da formação profissional, “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?”, Delors (1996, p. 93), e abrange o deslocamento da noção da *qualificação* *À competência*, ou seja a *adaptabilidade* a nova sociabilidade do mundo do trabalho – flexível e de emprego incerto, em que os sujeitos devem construir a sua **empregabilidade**, através da dimensões da **profissionalidade** que o mercado exige para contemplar tais atores; 3) *aprender a viver juntos*: é o aprendizado de como viver juntos, de como colaborar uns com os outros de forma harmônica, por consensos, tendendo a fins comuns de colaborações mútuas, ou seja de como chegar aos objetivos comuns dentro do atual modo de produção, movido pelo conhecimento; 4) *aprender a ser*: aprender a ser um sujeito ativo dentro da atual sociabilidade.

Estes conceitos redimensionam o papel do **conhecimento** na educação, pois este é visto de uma forma distinta do ensino pautado no saber científico, historicamente

construído e consolidado nos currículos escolares. Em primeiro lugar, ao enfatizar o *aprender a aprender*, secundariza-se o conhecimento, na sua dimensão científica, o que aproxima a prática pedagógica do senso comum. E isto, na concepção de Marx (1984) é fadar a humanidade a não compreender a realidade na sua essência, reduzindo-a as meras impressões individuais, construindo-se uma série de idealizações e devaneios pouco condizentes com a realidade que é fruto de múltiplas determinações e não das vontades individuais dos sujeitos e suas idéias. Em segundo lugar, se nega à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Por fim, contribui com a não emancipação humana, pois conforme demonstra Tonet(2005) o acesso ao conhecimento em sua concreticidade é fundamental para a emancipação humana.

Dentro deste eixo também se faz necessário salientar a noção de **itinerários formativos** que corresponde aos “conjuntos de atividades formativas possíveis conduzindo à certificação ou diplomação” (Brasil, 2007b, p.25); assim como o conceito de mobilidade **estudantil**: “Mobilidade interna: circulação estudantil entre cursos, incluindo a mudança de curso na instituição, com aproveitamento de estudos, mobilidade externa: circulação estudantil entre instituições, com aproveitamento de estudos” (Ibd., p.25 – 26). Tem-se, ainda, o conceito de **práticas pedagógicas modernas**: significa a utilização de recursos didáticos – metodológicos na prática educativa que envolva as novas linguagens e estratégias de ensino modernas, tais como o trabalho interdisciplinar, o uso de aparatos tecnológicos, a pedagogia do aprender a aprender; o **uso inventivo de tecnologias de apoio a aprendizagem**: processo este que é fundamental para o aprendizado na *sociedade do conhecimento*; e o **suporte da pós graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação**: envolve a articulação da graduação com a pós – graduação, orientada para a renovação da educação superior. A impressão é que este último aspecto não ficou devidamente esclarecido nas Diretrizes Gerais do REUNI, pois não é descrita a forma que o governo adotará para operacionalizar esta articulação entre ambas as esferas. Já no tópico que veremos a seguir, sobre o PP BI's UFBA, esta questão é tratada com um maior nível de aprofundamento, o que nos permite ter uma maior compreensão. Todos estes pontos que descrevemos são fundamentais para compreender o objeto desta dissertação e o próprio REUNI. Passamos agora para a demonstração da proposta da UFBA de adesão ao programa de governo.

3.2 Apresentando o Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA

Compreendemos que a UFBA vem tendo um papel de protagonista neste processo de consolidação do REUNI. Afirmamos isto a partir de duas dimensões: a primeira já demonstrada anteriormente neste capítulo, que está mais voltada para o plano político de construção de uma nova política para o ensino superior no Brasil. O pivô desta política foi a *Universidade Nova*; e a outra dimensão se refere à fundamentação teórico – metodológica do REUNI. Demonstraremos adiante que a UFBA estruturou⁶⁴ uma proposta nova para o ensino superior brasileiro. Com isto tentamos apontar também, na nossa análise, as aproximações entre o projeto nacional do REUNI e a proposta da UFBA. Entretanto guardamos as especificidades de cada projeto.

A investigação nos levou a afirmar que alguns aspectos teórico – metodológicos das Diretrizes Gerais do REUNI são expostos de uma forma embrionária. Já nos documentos da UFBA encontramos um maior aprofundamento sobre tais aspectos, o que ajudou a formular nossas hipóteses e demais posicionamentos.

A adesão da UFBA ao REUNI ocorreu em Outubro de 2007, através da votação ocorrida no seu Conselho Universitário – CONSUNI – que faz parte, juntamente com o Conselho de Pesquisa e Extensão – CONSEPE - da maior instância deliberativa da universidade.

Após a aprovação, que merece alguns comentários, a instituição tratou de elaborar o *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*, que é justamente o plano da UFBA de adesão ao REUNI. Nos dedicamos, principalmente, a este documento (que tem quatorze tópicos e três grupos de anexos) para analisar e desenvolver este tópico. Complementaremos alguns elementos a partir do fichamento que fizemos sobre a *Resolução 02 de 2008 do CONSEPE*, que estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA.

Sobre a votação deste CONSUNI, podemos dizer que foi bastante conturbada, com direito a ocupação da reitoria por parte de um grande número de estudantes

⁶⁴ Na verdade a UFBA já vinha estruturando tal proposta desde o final de 2006.

contrários a entrada da UFBA no programa, palavras de ordens no instante da votação, atropelo da direção do conselho no momento de encaminhar a votação e etc. Mas mesmo assim a UFBA aderiu ao REUNI.

Os estudantes relatam⁶⁵ que no período em que a universidade discutia o REUNI e se preparava para a votação sobre o assunto, foi utilizada a força do aparato da Polícia Federal para retirar e desmobilizar os estudantes contrários a, até então, nova política do governo para o ensino superior.

Na ocasião, os estudantes da UFBA ocupavam a reitoria e faziam um movimento de luta reivindicando a não adesão da instituição ao plano de reestruturação e expansão, pois, na avaliação deles, este programa não contemplava as suas reivindicações históricas e ao contrário poderia promover algumas pioras em relação, por exemplo, a formação profissional dos discentes oriundos dos cursos de BI's e demais cursos que tivessem por referência as novas orientações pedagógicas do MEC.

A votação então foi realizada, no dia 19 de Outubro do mesmo ano, num prédio distinto (Auditório da Faculdade de Direito) do local de costume das votações dos conselhos (Sala dos Conselhos – Palácio da Reitoria). De acordo com o relato dos estudantes, esta foi uma tentativa da administração central da universidade em viabilizar a votação, não levando em consideração as reivindicações do corpo estudantil, que almejava mais tempo para debater a nova proposta, tanto o REUNI, quanto a proposta da UFBA.

Mesmo após a mudança de endereço, os estudantes compareceram “em grande número” ao plenário, tentando expor as suas pautas, através de palavras de ordens, mas o projeto foi aprovado mesmo assim.

Processos tensos, como este, ocorreram em outras universidades pelo país afora. A Universidade Federal do Maranhão - UFMA, por exemplo, teve a votação de adesão do seu conselho superior realizada num espaço tomado por militares e seguranças particulares, ambos armados⁶⁶.

Após esta breve contextualização, iniciamos a apresentação do documento *PP BI's UFBA*, datado como Julho de 2008. Já na apresentação do documento aparecem diversas categorias e conceitos extremamente relevantes para o objeto de estudo da dissertação. A nossa exposição inicial do projeto da UFBA preserva as citações

⁶⁵ Relatos disponíveis no Livro Cinza do REUNI, 1ª Edição, Julho de 2008 e na página do Movimento de Ocupação da Reitoria da UFBA – MORU: <http://ocupacaoufba.blogspot.com/>.

⁶⁶ Para maiores informações ver: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=5893> Acesso em: 16 de Maio de 2010.

originais e no tópico subseqüente nós retomamos a análise das categorias e conceitos destacados, com maior profundidade. Tal divisão foi pensada para organizar melhor a discussão, porém ambos os elementos (a apresentação dos documentos da UFBA e a análise das categorias e conceitos) estão estreitamente articuladas, como o leitor poderá perceber.

O Grupo de trabalho (GT) REUNI - UFBA, faz uma observação, que diz respeito a origem da proposta. Segundo eles, o plano publicado é fruto de mais de dois anos de discussão nacional e interna (institucional), sendo que foi aprovado nos conselhos superiores e na câmara de graduação da universidade. “Como resultado, a partir de 2009, a UFBA passa a oferecer uma nova opção de formação universitária de graduação, com base em um regime de ciclos e módulos” (UFBA, 2008a).

O texto apresenta a lógica de como os cursos dos Bacharelados Interdisciplinares foram pensados, como podemos notar:

O Primeiro Ciclo propicia formação universitária geral, como pré-requisito para progressão aos ciclos de formação profissional naqueles cursos que evoluírem para o regime de ciclos. O Segundo Ciclo contempla formação específica, encurtando a duração dos atuais cursos e focalizando as etapas curriculares de práticas profissionais. A transformação da atual arquitetura curricular pretende dotar a UFBA de uma estrutura de cursos de graduação interdisciplinar, flexível, abrangente e articulada à pós-graduação, posicionando-a como a primeira universidade brasileira a ter uma estrutura curricular compatível com regimes modulares de formação em ciclos. O novo modelo prevê uma educação superior modular, flexível e progressiva, com mobilidade intra e inter institucional, a ser implantada gradualmente, garantindo nessa transição articulação e mobilidade com o modelo de progressão linear atualmente vigente. Como fundamento curricular da UFBA é a implantação do Bacharelado Interdisciplinar (BI). (UFBA, 2008a, p.4, grifos nossos)

A proposta de ciclos não é inédita no Brasil, nem tampouco no mundo, conforme a citação a seguir demonstra. Duas coisas são interessantes de destacar: a primeira é que o texto indica que outras nove IFES utilizam o modelo de BI's, como proposta de adesão ao REUNI; a outra questão é em relação as referências descritas pelo GT REUNI, como veremos adiante:

A arquitetura curricular por ciclos na formação universitária não é inédita no Brasil ou no mundo. No Brasil, atualmente, a Universidade Federal do ABC já adota o Bacharelado Interdisciplinar como requisito para licenciaturas e engenharias; outras nove universidades federais apresentaram propostas ao REUNI contemplando, de modo ainda que restrito, propostas similares ou convergentes como Bacharelados em

Grandes áreas. O regime de ciclos predomina em praticamente todos os países com avançado grau de desenvolvimento econômico, social, cultural e científico-tecnológico. O sistema de ciclos é adotado nas universidades norte-americanas desde 1910 e também na Europa, no processo de reforma universitária em curso conhecido como Processo de Bolonha (iniciado em 1999), cujo regime e ciclos prioriza estudos gerais no primeiro ciclo. Outras regiões do mundo, como Sudeste Asiático e Oceania também adotam modelos convergentes. Países latino-americanos que realizaram reformas universitárias recentes, como México e Cuba, começam a implantar *cursos de pre-graduação* como primeiro ciclo prévio às carreiras profissionais. Resta assinalar que a presente proposta converge com os princípios pedagógicos que nortearam a fundação da Universidade de Brasília em 1962, sob a liderança de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e, sobretudo, apóia-se nos marcos filosóficos e conceituais avançados e defendidos por importantes intelectuais contemporâneos, como Milton Santos e Boaventura de Souza Santos. (Ibd., p. 4 – 5, grifos do autor)

Em paralelo a estas modificações do REUNI, a UFBA passará por uma transformação curricular, fruto do novo plano diretor aprovado.

Assim como fez o governo, a proposta da UFBA faz um diagnóstico e uma contextualização da situação atual da educação superior no Brasil e no mundo, onde é demonstrado que atualmente existem dois grandes modelos de arquitetura curricular e estrutura de gestão universitária: *o modelo norte americano e o modelo unificado europeu* , também como conhecido como *processo de Bolonha* . Sobre o primeiro:

O modelo de arquitetura acadêmica norte-americano tem uma história quase centenária. Consolidou-se nos Estados Unidos e expandiu-se, particularmente após a II Grande Guerra, ao continente asiático e à Oceania. Sua arquitetura curricular compreende dois níveis: a) Pré-Graduação (undergraduate) b) Graduação (graduate). A Pré-Graduação (Colleges) é ministrada em unidades de educação superior de escopo geral, isoladas ou integradas em universidades. Compreende cursos universitários de 4 anos, cobrindo conteúdos gerais e básicos, terminais, porém de caráter não-profissional. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades, com uma área principal de concentração de estudos chamada de Major podendo optar por uma área complementar chamada de Minor. Os títulos obtidos no College são terminais, mas funcionam como pré-requisito e etapa prévia à entrada no segundo nível, a Graduate School. São programas de graduação profissional ou de estudos avançados para formação científica ou artística de pesquisadores e docentes do ensino superior. Os graus (por isso o nome graduate) de formação profissional são Master ou Doctor. O diploma específico da carreira profissional corresponde ao título de Mestrado (e, em poucos casos, ao de Doutorado). Os programas de graduação acadêmica concedem graus equivalentes, que se distinguem dos títulos profissionais porque constituem uma seqüência de duas etapas de formação, o mestrado (Master of Sciences, Master of Arts) e o doutorado (Philosophy Doctor Este nível de). formação equivale ao que se denomina de Pós-Graduação no continente europeu, na América Latina e no Brasil. (Ibd., p.9 - 10)

Sobre o Modelo unificado europeu:

O Modelo Unificado Europeu vem sendo implantado, desde 1999, através do chamado Processo de Bolonha, esforço de unificação dos sistemas de formação universitária da União Européia, visando a livre-circulação de força de trabalho especializada e bens de conhecimento entre os países-membros. A Declaração de Bolonha (1999), ratificada em sucessivas reuniões de consolidação em Praga (2001), Berlim (2003) e Bergen (2005), compreende programas de incentivo à mobilidade acadêmica internacional, um sistema de avaliação e credenciamento de instituições de ensino, a padronização e compartilhamento de créditos acadêmicos e, fundamentalmente, a adoção de uma arquitetura acadêmica comum. O Modelo Unificado Europeu estrutura-se em três níveis: a) Primeiro Ciclo - trata-se de programas de estudos introdutórios aos níveis superiores de educação, com duração de 3 anos. Como o college norte-americano, não portam caráter profissional, cobrem conteúdos gerais e básicos e são terminais. Os concluintes ganham títulos universitários plenos de Bacharel em Ciências, Artes ou Humanidades. Tais títulos constituem etapa prévia ao prosseguimento da formação profissional ou acadêmica no ciclo seguinte. b) Segundo Ciclo - compreende cursos profissionais, de certo modo preservando a tradição secular dos sistemas europeus de formação profissional superior, em especial as chamadas —profissões imperiais" Medicina, Direito, Engenharias). O Processo de Bolonha introduz na Europa o conceito norte-americano de mestrado profissional, dirigido particularmente às novas profissões tecnológicas e de serviços. Além disso, compreende um elenco de mestrados acadêmicos de curta duração (1 a 2 anos), tomados como etapa prévia à formação de pesquisadores e docentes de nível superior no ciclo seguinte. c) Terceiro Ciclo - doutorados de pesquisa, com duração curta (3 anos) ou longa (4 anos), dirigidos às áreas básicas de pesquisa. Ainda é precoce para se avaliar o impacto do Processo de Bolonha no cenário universitário internacional. O prazo de implantação fixado para 2010 parece insuficiente para a completa unificação de modelos, principalmente em função da enorme diversidade de formatos anteriormente existentes nos países da UE. Não obstante, já se registra o sucesso dos programas de mobilidade acadêmica (Sócrates, Erasmus etc.) e de intercâmbio científico entre instituições de conhecimento (Alba etc.) que agora utilizam critérios e parâmetros comuns de avaliação acadêmica. Do ponto de vista político, também se pode contabilizar avanços no Processo de Bolonha: de uma base original de 18 signatários, o protocolo já recebeu a adesão de todos os países europeus, dentro e fora da União Européia. (Ibd., p.10 - 11)

O modelo brasileiro atual:

A arquitetura acadêmica vigente no Brasil, implantada no século XIX a partir do modelo francês de ensino superior, além de incorporar uma profusão terminológica (bacharelado, licenciatura, habilitação, ênfase, tecnólogo etc) evidencia sérios problemas de articulação entre os níveis. Pode-se identificar nesse modelo de estrutura curricular, a seguinte série de características: a) *Excessiva precocidade nas escolhas de carreira profissional*; b) *Seleção limitada e pontual para ingresso na graduação*; c) *Elitização da educação universitária*; d) *Viés mono-disciplinar na graduação, com currículos estreitos e bitolados*; e) *Enorme fosso entre a graduação e a pós-graduação*; f) *Incompatibilidade com modelos de arquitetura acadêmica vigentes em outras realidades universitárias, especialmente de países desenvolvidos. De fato, no Brasil, os jovens tomam a decisão de carreira profissional de nível universitário muito cedo, aos 16 ou 17 anos. O ingresso direto aos cursos profissionais através de um exame como o vestibular, desenhado para selecionar alunos memorizadores de informações,*

permite à universidade, de uma certa forma, se desresponsabilizar pela formação básica desses alunos. Esse é um modelo que foi usado na França, depois da reforma da educação de Napoleão III em meados do Século XIX, com a implantação de um fortíssimo núcleo de educação preparatória (Licée), equivalente ao Ensino Médio brasileiro. A Reforma Universitária de 1968 pretendia implantar no Brasil um modelo equivalente ao norte-americano. Entretanto, processos políticos e institucionais determinaram o fracasso da proposta, justamente por sua incapacidade de remover os arraigados modelos anteriores. De fato, o que se conseguiu implementar como transformação efetiva no cenário da pós-graduação na universidade brasileira, resulta da incompreensão do Modelo Norte-Americano, precisamente a fonte de sua incompatibilidade essencial vis à vis o sistema de educação superior europeu do século XIX, ainda hoje vigente no Brasil, ou seja, a definição brasileira do Mestrado como pós-graduação, terminal para a formação do docente para a educação universitária. Em suma, qualquer proposta de uma nova estrutura acadêmica para a Universidade brasileira deve buscar superar os problemas apontados, resultando em um modelo capaz de integrar os diversos sistemas de títulos, de preferência compatível com ou, pelo menos, equivalente aos modelos vigentes nos espaços universitários internacionais, em especial o Processo de Bolonha, sem no entanto significar submissão a nenhum deles. (Ibd., p.11 - 12, grifos nossos)

O que é interessante de comentar também sobre estes trechos é que apesar do formulador principal dos BI's da UFBA, Naomar Almeida, argumentar em sua obra⁶⁷ que a proposta de Universidade Nova é para além dos modelos dos colleges e de Bolonha, verificamos semelhanças com este último principalmente.

Em relação a última citação, já é possível perceber alguns elementos nos quais a UFBA aprofunda a explicação teórica de alguns termos presentes no REUNI, por exemplo: a questão da precocidade na escolha das profissões, a problemática da estrutura dos currículos dos cursos das nossas IFES, pouco condizentes com a realidade dos países mais desenvolvidos e defasados.

Continuando a apresentação do documento, vamos descrever o *objetivo geral*:

Implantar na UFBA, o *Bacharelado Interdisciplinar - BI*, uma modalidade de curso de graduação que se caracteriza por agregar uma *formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento num dado campo do saber*, promovendo o desenvolvimento de **competências e habilidades** que possibilitarão ao egresso a aquisição de ferramentas cognitivas que conferem **autonomia para a aprendizagem ao longo da vida** bem como uma inserção mais plena na vida social, em todas as suas dimensões. Também provê fundamentos conceituais e metodológicos para a *formação profissional* em cursos de graduação que o adotem como primeiro ciclo. O BI pode ser definido como curso de formação universitária **interdisciplinar**, com terminalidade própria, podendo também servir como requisito para: a) formação profissional de graduação; b) formação científica, humanística ou artística de pós-graduação. (Ibd., p.12, grifos nossos)

⁶⁷ Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos, de 2007.

Passamos agora, sucintamente, para a apresentação da discussão referente a *Uma nova arquitetura acadêmica para a UFBA*. Nesta passagem, são tratados diversos conceitos e categorias fundamentais para o objeto de estudo, no qual estamos lidando. É neste tópico, juntamente com os tópicos referentes aos *princípios norteadores da proposta curricular, Competências e Habilidades gerais esperadas, perfil do egresso, As grandes áreas dos BI's, titulação dos egressos e os anexos* deste documento (que contém alguns textos de fundamentação dos BI's), que encontramos mais elementos para a nossa análise parte central da dissertação.

No documento é tratada a questão da *fundamentação legal* sobre a educação no Brasil, especificamente a educação superior. O que destacamos é que para além de falar das leis, decretos e etc, é dedicado todo um esforço para demonstrar como a legislação brasileira concebe a educação superior. E mais ainda, como se faz necessário um novo ajuste na política deste setor no país, rumo as novas configurações sociais, econômicas e culturais.

Aprofundando sobre o que anunciamos, os autores falam que de acordo com a LDB a educação superior no Brasil abrange quatro modalidades de cursos e programas: graduação, pós graduação, extensão e sequenciais.

Embora não haja, nesta legislação, nenhuma definição dos cursos de graduação, existe aqui uma tradição em convencionar estes cursos com a idéia de formação profissional, onde só fogem a regra os casos dos bacharelados (Matemática, Física, Filosofia e etc.). Eles apontam que talvez por estas características destes cursos, exista uma baixa procura pelos mesmos. Concordamos parcialmente com esta análise, tendo em vista que no Brasil, a procura pelo acesso ao ensino superior tem um viés de busca de mobilidade social, ou inserção no mundo do trabalho, logo os cursos que não atendem a tais objetivos, não têm uma grande procura. Mas também é preciso levar em consideração que o fator senso comum e prestígio social, são levados em consideração também no momento de escolher um curso superior. Logo, as carreiras mais tradicionais como Direito, Engenharia e Medicina e algumas outras são mais procuradas. Entretanto, deduzimos que estas carreiras foram ganhando tal expressão no contexto sócio-cultural brasileiro justamente pelo posto que as mesmas ocupam nas relações do mundo do trabalho. Logo, este senso comum é objetivado.

Num determinado trecho deste tópico do documento é feito um panorama bem interessante na diferença entre que o dizem os currículos mínimos (profissionalizantes) e o que diz a legislação vigente no país sobre os cursos de graduação. Esta última abre

um leque para a existência de diversos graus de abrangência ou especialização dos cursos de ensino superior. De fato foi uma postura bem inteligente dos elaboradores do documento da UFBA, pois, eles buscaram também na legislação, respaldo para defender a sua proposta de renovação acadêmica. Eles argumentam, inclusive, que a legislação brasileira aponta para a necessidade de uma formação interdisciplinar no ensino superior.

Verificamos uma passagem que reflete bem isto, mais especificamente a noção da pedagogia do **aprender a aprender**, além de demonstrar a necessidade dos cursos de graduação desenvolverem a **adaptabilidade** e **profissionalidade** dos atores no mundo do trabalho. Segue a citação:

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias; enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”. (Ibd., p.19)

Em relação ao ponto em que são tratadas as questões do *Processo seletivo, das vagas de ingresso e o Turno de funcionamento*, iniciamos a discussão analisando a citação a seguir:

Para entrar no Bacharelado Interdisciplinar, a primeira instância de formação superior do modelo REUNI/UFBA, será necessária uma *seleção de pessoas* que tenham *perfil mais aberto*, que desejem vivenciar uma *formação que vá além da mera formação profissional*, que tenham interesse em uma *formação na cultura universitária*. *Por esse motivo, será desenvolvida uma outra forma de seleção, visando mais a regulação do ingresso do que a seleção/exclusão*. (Ibd., p.25, grifos nossos)

O discurso acima é marcado por contradições. A primeira diz respeito a uma tentativa de atribuir aos BI's, esta nova proposta de formação universitária e que evita a profissionalização precoce, uma solução para o problema do acirramento e do processo doloroso de disputa, que é o sistema de ingresso nas IES (o vestibular). Aparentemente, de acordo com o discurso, o problema da seleção / exclusão estaria sendo resolvido.

Sabemos que se não houver um aumento significativo no número de vagas nas IFES, este problema estará ainda longe de ser resolvido.

Talvez, por ser um curso novo, que não é profissionalizante e também voltado, como o documento expressa, para um público com perfil mais aberto, o que pode não ser o caso da maioria dos candidatos do sistema de vestibular da UFBA, este problema até seja amenizado, pois em se diminuindo a procura, diminui-se a concorrência. Mas se este número de candidatos, ditos com perfil mais aberto, aumentarem, a UFBA terá que encontrar outras medidas para solucionar o problema, ou mesmo mudar este discurso delicado.

Outra questão complexa é em relação à defesa da formação para uma cultura universitária. Reconhecemos que este aspecto é importante, pois, defendemos também que a formação dos estudantes do ensino superior tenha como parâmetros o acesso ao ensino, a pesquisa e extensão, de forma articulada. Estes são elementos que compõem esta cultura universitária. Entretanto, numa perspectiva de formação humana, estes elementos não são indissociados da discussão e compreensão das questões do mundo do trabalho.

Esta discussão envolve, desde a questão do acesso ao mundo do trabalho até mesmo a problematização das questões atuais deste campo. O que percebemos, e este é o sentido da nossa crítica, é que existe uma fragilidade nestes parâmetros do REUNI - UFBA (sobre a cultura universitária) no que diz respeito a objetividade das questões do mundo do trabalho sobre esta cultura universitária. A cultura universitária é tratada no texto de uma forma praticamente sobre - posta a realidade atual da sociedade de classes.

Apesar da nossa crítica, ir ao encontro da necessidade de uma qualificação profissional, ou seja, mais ampla do que a mera formação para o mercado, sabemos que a titulação universitária é importante para fornecer aos sujeitos elementos para se inserirem no mundo do trabalho, no intuito da garantia da sobrevivência. Logo, não consentimos com a tentativa de privar a classe trabalhadora, em formação nas IFES, de uma titulação que não propicie, ou potencialize a sua inserção no mundo do trabalho. Isto se agrava quando os moldes defendidos pelo REUNI e mais especificamente pela UFBA estão voltados para estas noções pós - modernas e que ao contrário de ampliar os horizontes e a cultura dos sujeitos, desqualificam a formação profissional e a formação humana, pois estão de fato, altamente voltadas para a reprodução do status quo, numa

das formas mais perversas do sistema capitalista, que é a formação do exército industrial de reserva⁶⁸.

O discurso presente neste documento é o de não formação profissional, ou formação profissional precoce, mas está altamente articulado com as atuais relações de produção, portanto se demonstra mais uma vez contraditório, o que é típico dos discursos fetichistas.

A *estrutura curricular* é um outro assunto abordado no documento, sendo que são apresentadas algumas figuras ilustrativas que nos permite visualizar melhor a proposta curricular. Este é um assunto de bastante importância dentro do objeto deste estudo, por se tratar da materialização dos parâmetros teórico – metodológicos (PTM's) dos BI's UFBA. Pelo foco dado nesta dissertação, priorizamos a análise dos PTM's, pois não tivemos condições de analisar a proposta curricular da UFBA como um todo. Mesmo assim, demonstraremos agora alguns dos quadros curriculares previstos para serem implementados na UFBA, para facilitar a compreensão do leitor sobre o assunto tratado. Vejamos:

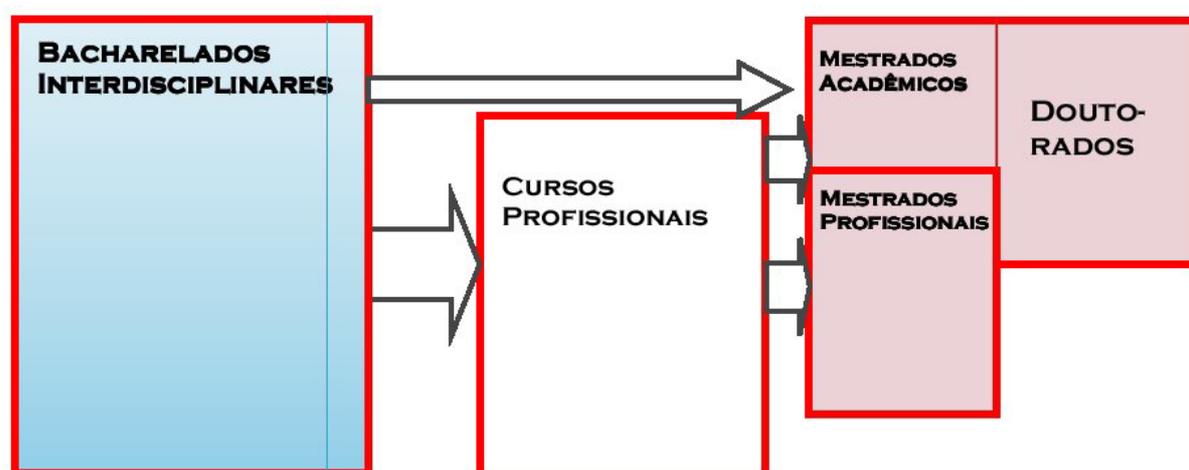


Figura 1: Articulação dos BI com os cursos do segundo e terceiros ciclos. Fonte: PP BI UFBA 2008a.

⁶⁸ Sobre esta questão, dos BI's contribuírem para a formação do exército industrial de reserva, num dos textos do Anexo da proposta da UFBA - *Texto IX: Bacharelado Interdisciplinar e o Mundo do Trabalho* de Márcia Nery, a autora rebate esta crítica. Entretanto, as formulações da mesma não foram suficientes para nos convencer.

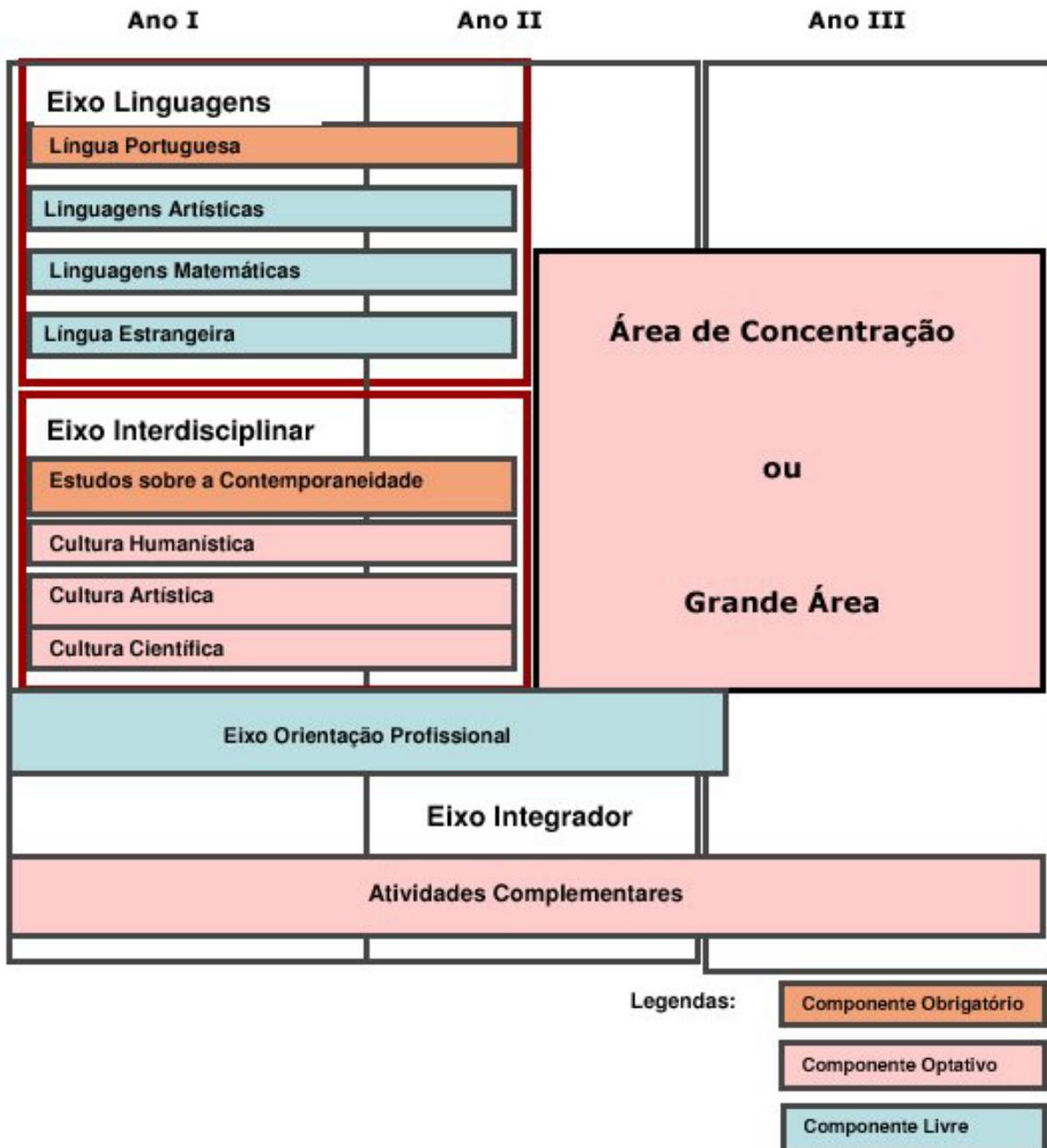


Figura 2: Estrutura Curricular do Bacharelado Interdisciplinar. Fonte: PP BI UFBA 2008a.

ETAPA	EIXO	MÓDULO	COMPONENTE CURRICULAR	C.H.		
FORMAÇÃO GERAL	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa, Poder e Diversidade	68		
			Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa	68		
			Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos	68		
		Língua Estrangeira	Inglês/Francês/Espanhol/Alemão/Italiano	livre		
		Linguagens Matemáticas	(elenco de disciplinas)	livre		
		Linguagens Artísticas	Obrigatória p/ Artes e facultativa p/ as demais áreas.	livre		
INTER-DISCIPLINAR		Estudos sobre a Contemporaneidade	Dois componentes de 68 h	136		
		Formação nas Três Culturas	Cultura Artística	238		
			Cultura Humanística			
Cultura Científica						
SUBTOTAL DE FORMAÇÃO GERAL			Mínimo: 500 horas			
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	EIXO ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL		Oficinas de orientação de carreiras e/ou apresentação de áreas	livre		
	EIXO ESPECÍFICO	Grande Área		Min.		
		Área de Concentração		1.200		
EIXO INTEGRADOR			Atividades Complementares	100		
CARGA HORÁRIA TOTAL				2.400		

Figura 3: Estrutura Curricular do Bacharelado Interdisciplinar. Fonte: PP BI UFBA 2008a.

Para finalizar esta discussão, apresentamos as reflexões a respeito da temática *corpo docente*. Sobre este último, é anunciado que pode haver contratação de mais docentes, entretanto o documento não divulga como estas contratações serão asseguradas, tampouco, é demonstrado como a instituição vai procurar, junto à união, novos recursos para cumprir tal objetivo.

Este é mais um elemento que afeta a qualidade do ensino ofertado na UFBA, pois como já falamos, ao se aumentar a relação professor/aluno, modificar a estrutura da

universidade, melhor aproveitar os recursos da universidade, sem promover novas contratações, é inviável se falar em qualidade no ensino.

3.2.1 A Resolução 02 / 2008 do CONSEPE: a base legal da reestruturação e expansão da UFBA

A relevância deste documento no presente estudo se dá porque tal resolução estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para organização dos cursos de graduação da UFBA.

Percebemos que a UFBA está utilizando o princípio da **diferenciação** da forma em dois âmbitos: por dentro dos BI's (que diferencia quem vai chegar até o ciclo da formação profissional e quem ficará apenas na formação geral) e também pela diferenciação da oferta da graduação, pois o documento prevê a existência de modalidades e titulações distintas de graduação na UFBA:

I - *Licenciatura*: destina-se à formação de professores para atuar na educação básica, conferindo diploma de Licenciado; II - *Bacharelado*: destina-se à formação nas diversas profissões, carreiras e campos do saber, concedendo o grau de Bacharel; III - *Formação Profissional*: destina-se à formação nas diversas profissões ou carreiras regulamentadas, conferindo diploma com as respectivas denominações; IV - *Superior de Tecnologia*: destina-se à formação em áreas técnicas específicas, conferindo diploma de Tecnólogo; V - *Bacharelado Interdisciplinar*: destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículos flexíveis e articulados, possibilitando o aprofundamento num dado campo do conhecimento, conferindo diploma de Bacharel nas áreas de Artes, Humanidades, Saúde, Ciências e Tecnologias. (UFBA, 2008b, p. 1, grifos nossos)

Pelo que percebemos existe uma ênfase nas formulações da equipe do GT REUNI, que concebe os BI's como uma proposta mais condizente com a realidade do mundo contemporâneo. Porém, ao mesmo tempo que esta pode ser uma meta a ser alcançada a longo prazo, a depender de diversas correlações de forças e contextos, a UFBA adota a estratégia de transição, ou seja, concilia os diferentes cursos que existem ainda, proporcionando formações e titulações distintas.

Em relação aos princípios para a graduação na UFBA, os seguintes são apresentados:

I - **Flexibilidade** - preconiza a possibilidade de os estudantes escolherem parte do seu percurso de aprendizagem. II - **Autonomia** - defende a consolidação da competência dos sujeitos para o aprendizado permanente, possibilitando a reflexão sobre teorias, práticas e técnicas do respectivo campo de formação; III - **Articulação** - busca o diálogo interdisciplinar entre os diversos campos do saber, superando a visão fragmentada do conhecimento; IV - **Atualização** - garante ajustes programáticos periódicos que incorporem os avanços do conhecimento. (Ibd., p.2, grifos nossos)

A resolução abrange outros aspectos também, entretanto, os que apresentamos são os mais importantes para o nosso foco de estudo.

O que é significativo de evidenciar, nesta apresentação dos dois documentos que utilizamos, é a estrutura pensada para os cursos, que se pautam na diferenciação do ensino, principalmente os BI's. Também é fundamental a apresentação do contexto de construção desta proposta, assim como apresentar as principais informações sobre o objeto.

3.2.2 Discutindo os Parâmetros Teórico – Metodológicos: As categorias e conceitos dos BI's da UFBA

Sem dúvidas, o Projeto Pedagógico da UFBA aprofunda mais do que o REUNI as principais categorias e conceitos da concepção de mundo pós – moderna. Também aprofunda a explicação sobre as categorias e conceitos da concepção de formação humana em voga no REUNI. Estes elementos ressaltam a importância deste objeto de estudo.

A partir de agora vamos desenvolver este ponto, mas antes fazemos uma ressalva. No tópico de discussão das categorias e conceitos do REUNI, nós organizamos a exposição segundo os eixos *sócio – político* e *pedagógico*. Entretanto estamos mudando a forma de exposição da análise neste tópico, devido a dois motivos: o primeiro corresponde ao grau de imbricação com o que a UFBA desenvolveu os conceitos e categorias; ou seja, não se pode definir claramente aqueles que se situam em

cada um desses eixos, dificultando-nos a exposição por eixos separados. Preferimos seguir a ordem lógica do texto original.

Começamos a análise pelo tópico denominado de *Uma nova arquitetura acadêmica para a UFBA*, onde é ressaltado: o papel da universidade na contemporaneidade; assim como as pressões que esta sofre por parte do Estado e do próprio mundo do trabalho (os chamados macro sistemas), das famílias, movimentos sociais (os chamados de micro sistemas).

É apontado também que as universidades contribuem com a modernização, as renovações, transformações e mudanças do mundo contemporâneo, mas, no entanto, apresentam dificuldade de alterar as suas estruturas fundantes. E isto consiste num grande dilema. Vejamos mais na respectiva citação:

A educação superior tem sido particularmente afetada por tal dissonância entre pensamento e ação. Embora constituam vanguarda da produção, disseminação e inovação do conhecimento elaborado, em todas as suas manifestações, as instituições continuam praticando modelos de formação humana e profissional concebidos para modelos de sociedade que dão sinais de exaustão, ou simplesmente desapareceram [Nota de rodapé: *na teoria social contemporânea há consenso de que a chamada sociedade “industrial” foi substituída pela “pós - industrial”, a partir do advento das tecnologias de comunicação e informação que trouxeram mudanças qualitativas na vida individual e coletiva, implicando, entre outras coisas, em novos modelos de educação*]. Tornam-se, desse modo, *incompatíveis* com as novas configurações da chamada *Sociedade do Conhecimento* e, por consequência, *Sociedade da Educação*. (UFBA, 2008a, p.13, grifos nossos)

É interessante perceber o argumento “firme” utilizado pela UFBA sobre a superação da sociedade industrial. Na essência, tal colocação se afina com o discurso do fim do trabalho e a prevalência da **sociedade do conhecimento**, da informação e da sociedade da educação. Inclusive, eles se respaldam na teoria social contemporânea, para afirmar que existe um consenso de que vivemos neste patamar – pós – moderno - das relações sociais. Logo, é deduzido que é preciso desenvolver uma educação superior que propicie aos sujeitos se adequarem a esta nova sociabilidade. O texto também enaltece o papel protagonista social que a instituição universidade tem para promover tal proeza.

Um aspecto curioso é que os elaboradores do respectivo documento defendem uma renovação na universidade que não seja refém do mercado de trabalho, ou principalmente dos grandes blocos econômicos (NAFTA, ALCA, UE), como a universidade corporativa é. Mas o que percebemos é que toda a fundamentação utilizada

pelo grupo formulador vai ao encontro das categorias e conceitos⁶⁹ adotados por estes sujeitos e organismos que eles criticam no texto. Acontece que o discurso utilizado por ambas as partes, é respaldado no pensamento pós - moderno e, portanto, dissimula esta ligação estreita entre as demandas do mercado de trabalho e a reprodução da sociabilidade capitalista.

Uma defesa interessantíssima da **interdisciplinaridade** é feita, como está descrita abaixo. Esta seria uma forma de materialização curricular do trato com o conhecimento necessário a formação dos atores nesta sociedade do conhecimento, que exige saberes especializados, mas requer dos atores um entendimento multidimensional e complexo do mundo. Não é deixada de fora da descrição a perspectiva de emancipação que tal universidade renovada pode desenvolver, o que, diga-se de passagem, difere totalmente da perspectiva de emancipação que nós defendemos no capítulo um. Observem:

Um aspecto estreitamente relacionado a essa nova concepção de educação superior é o da *interdisciplinaridade*. Definida como o estabelecimento de nexos significativos entre os campos disciplinares, a *interdisciplinaridade* tornou-se uma exigência dos currículos contemporâneos em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Embora o conhecimento no mundo atual se já produzido em âmbitos altamente especializados, o entendimento da totalidade desse mundo, cada vez mais complexo e multidimensional, requer dos processos formais de ensino-aprendizagem uma abordagem integradora que confira sentido e significado ao conjunto de informações que se apresentam em fragmentos desconexos. Na universidade renovada, pretende-se reconstruir as práticas pedagógicas universitárias como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo emancipatório e de formação profissional, política, cultural e acadêmica. (Ibd., p.16, grifos nossos)

Os elementos que serão abordados referem-se aos *Princípios norteadores da proposta curricular* descritos no documento. Neste é tomado como ponto de partida o advento da **sociedade do conhecimento** e como esta influencia a educação e especialmente na educação superior atualmente. O principal impacto destes princípios, de acordo com texto, é o fato de que a universidade não é mais a principal detentora do conhecimento, pois este se encontra altamente disseminado na sociedade nas mais variadas formas – meios de comunicação e de informação, além de ser produzido em muita quantidade e velocidade, sofrendo também transformações contínuas. Este

⁶⁹ A saber: **globalização, competências, flexibilização, interdisciplinaridade, adaptabilidade** (a este mundo globalizado), **profissionalidade, profissionalização precoce, imprevisibilidade, sociedade do conhecimento, desregulamentação**.

argumento coincide justamente com a crítica que Duarte (2003) estabelece a respeito das ilusões da dita sociedade do conhecimento.

É alegado que a partir desta conjuntura se faz necessário que estas instituições organizem práticas pedagógicas condizentes com esta realidade. Outros indicadores demonstram que uma reorganização dos cursos de graduação se faz necessário, como podemos ver a diante:

A estrutura universitária atual, caracterizada pela ambigüidade presente na denominação e na natureza das instituições (faculdades, escolas, institutos, centros), pelo engessamento dos currículos dos cursos, demonstrado pela rigidez dos pré-requisitos, a impossibilidade de mobilidade interna e a quase total ausência de articulação entre os campos de saber, são fatores indicativos da necessidade de reorganização dos cursos de graduação. A manutenção da atual estrutura curricular dos cursos de graduação, tanto no plano acadêmico quanto no plano profissional, coloca a educação superior brasileira em sério risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado. A proposta do Bacharelado Interdisciplinar, articulado ao regime de ciclos, implica profunda transformação da arquitetura acadêmica da Universidade, visando a superar desafios e corrigir os defeitos acima analisados. (UFBA, 2008a, p.22)

Os cursos de BI's são estruturados com os respectivos princípios norteadores:

Flexibilidade - Característica que se contrapõe à **rigidez** dos currículos tradicionais, que só admitem possibilidade pré-fixadas de **formação especializada**. Estudos recentes têm demonstrado que não existe uma única ordem pela qual os sujeitos adquirem conhecimentos teóricos e práticos, contradizendo argumentos em favor das estruturas curriculares imobilizadas por conteúdos obrigatórios e ordenados numa seqüência também obrigatória. Recomenda-se hoje a inserção de uma proporção significativa de conteúdos de natureza optativa nos currículos, possibilitando ao aluno definir, em parte, o seu percurso de aprendizagem bem como reduzir ao indispensável a exigência de pré-requisito. **Autonomia** – O princípio da autonomia do sujeito, face ao seu próprio processo de aprendizagem, é condição básica para a consolidação da sua competência para **aprender a aprender**. A conquista de tal **competência** é absolutamente necessária a profissionais que atuarão numa realidade em permanente transformação e que terão de enfrentar as novas situações e problemas que estarão sempre emergindo nas suas experiências de trabalho. O conhecimento de técnicas investigativas se constitui numa importante ferramenta de aquisição dessa autonomia bem como a aprendizagem de línguas estrangeiras. **Articulação** – Prevê o diálogo **interdisciplinar** entre os campos do saber e se concretizam em componentes curriculares, constituindo-se na superação da visão fragmentada do conhecimento. Na prática, a articulação pode ser garantida por componentes curriculares de natureza interdisciplinar bem como do acréscimo de outros, de natureza integradora, tais como Seminários, Oficinas e Laboratórios. **Atualização** - É um princípio que se realiza através de um adequado planejamento da oferta de componentes curriculares de modo a garantir ajustes programáticos periódicos que contemplem os avanços científicos, tecnológicos, as inovações artísticas e quaisquer novidades no campo do conhecimento. A inclusão de componentes curriculares como Tópicos Especiais, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares são exemplos de formas de atualização.

Inclusão das três culturas - Os currículos dos BIs deverão contemplar **conteúdos dos campos artístico, científico e humanístico** propiciando aos alunos a oportunidade de vivenciarem experiências de aprendizagem mais abrangentes e culturalmente enriquecedoras, num nível de complexidade compatível com a educação superior. Recomenda-se a inclusão de componentes curriculares que representem e articulem os três grandes campos do conhecimento elaborado. (ibid., p.22 e 23, grifos nossos)

Competências e habilidades gerais esperadas é a denominação deste tópico, que é importantíssimo e chave para a descrição dos BI's e dos detalhamentos da noção de **competências e habilidades** defendidas pela UFBA.

As competências tomadas como referência para os BI's da UFBA foram apreendidas a partir de um consórcio (projeto Tuning América Latina) entre 62 universidades latino-americanas (inclusive do Brasil), tendo como referência o projeto Tuning do processo de Bolonha, realizou-se debates com objetivo de identificar competências da educação superior relacionadas com as ocupações. Atribuímos a esta relação, o nexo entre as competências e as ocupações que geram a noção de **profissionalidade** da proposta da UFBA. Estas competências listadas servem para atingir o mesmo objetivo que o processo de Bolonha; tornar comum um sistema de reconhecimento de titulações, créditos das IES de outras regiões e do mundo. As competências genéricas relacionadas com os BI's são as seguintes⁷⁰: Capacidade de abstração, análise e síntese; Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática; Capacidade para organizar e planejar o uso do tempo; Conhecimentos sobre uma área de estudo ou profissão; Responsabilidade social e compromisso cidadão; Capacidade de comunicação oral e escrita; Capacidade de comunicação em um segundo idioma; **Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação**; Capacidade de investigação; **Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente**; Habilidades para buscar, processar e analisar informação procedente de fontes diversas; Capacidade de crítica e autocrítica; **Capacidade para atuar em novas situações**; **Capacidade criativa**; **Capacidade para identificar, planejar e resolver problemas**; **Capacidade para tomar decisões**; **Capacidade de trabalho em grupo**; **Habilidades interpessoais**; **Capacidade de motivar e conduzir para metas comuns**; Compromisso com a preservação do meio ambiente; Compromisso com seu meio sócio-cultural; **Valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade**; **Habilidade para trabalhar em contextos internacionais**; **Habilidade para trabalhar de forma**

⁷⁰ Grifamos as mais relevantes, na nossa visão, para o estudo.

autônoma; Capacidade para formular e gerir projetos; Compromisso com a qualidade; Compromisso ético.

Tais elementos descritos guardam semelhança com o relatório Jaques Delors (UNESCO) e os quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser, que por sua vez se fundamenta na abordagem construtivista, Duarte (2003).

Tecendo alguns comentários a respeito das categorias acima destacadas e extraídas do documento analisado, compreendemos que elas são sustentadas tanto por valores políticos-filosóficos da cultura pós – moderna quanto pela apologia à sociedade do conhecimento . É o caso das categorias: Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente; Capacidade para atuar em novas situações; Capacidade criativa; Capacidade para identificar, planejar e resolver problemas; Capacidade para tomar decisões; Habilidades interpessoais; Valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade; Compromisso com a qualidade; Compromisso ético. Assim como estão voltadas também para os aspectos diretos das relações laborais, mais especificamente: Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação; Capacidade de trabalho em grupo; Capacidade de motivar e conduzir para metas comuns; Habilidade para trabalhar em contextos internacionais; Habilidade para trabalhar de forma autônoma; Capacidade para formular e gerir projetos.

Após esta contextualização, nos cabe reforçar a crítica, pois verificamos, através do detalhamento da proposta dos BI's como estas **competências e habilidades** encontram-se em sintonia com a adequação para o mercado e as “novas relações” vigentes, não servindo, em praticamente nada para a construção de uma formação humana.

Sobre o *perfil do egresso*, tópico seguinte do texto, observamos que existem fundamentos importantes a respeito da concepção de **profissionalidade**, como está descrito neste trecho:

O egresso do Bacharelado Interdisciplinar será um indivíduo capaz de realizar uma leitura pertinente, sensível e crítica da realidade natural e humana em que está inserido. Além disso, poderá enfrentar as exigências do mundo do trabalho no desempenho de ocupações diversas que mobilizem, de modo flexível, conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas. (UFBA, 2008a, p.24)

As grandes áreas do Bacharelado Interdisciplinar e a Titulação dos egressos são tópicos que, em primeiro lugar, descrevem as quatro grandes áreas dos BI's: Artes; Humanidades; Saúde; Ciência e Tecnologia e o segundo. Já o segundo exemplifica como será a titulação concedida a partir do percurso que o estudante realizar, por exemplo: se ele fizer só o curso de Bacharelado numa grande área, cumprindo os componentes curriculares equivalentes a esta grande área, terá o seguinte título de Bacharel em Artes. Se ele fizer o curso na Área de Concentração, ficará assim a sua titulação: Bacharel em Artes com área de concentração em Música. É feita uma observação que diz o seguinte: na titulação a palavra interdisciplinar não aparece, mas apenas o nome da grande área e, quando for o caso, da área de concentração.

O estudante do BI poderá, além de permanecer na grande área realizando um percurso acadêmico mais abrangente, escolher uma área de concentração pertencente ao elenco da grande área.

Caminhando para o fim da análise dos tópicos do PP UFBA, tratamos de descrever a *estrutura curricular* proposta, que pelo que já constatamos, não garante a profissionalização a todos. Tomando por base a análise deste objeto, verificamos que não está previsto um aumento de vagas na pós – graduação. Isto seria importante, pois, este patamar da formação é o principal que é profissionalizante. Há previsão de aumento das vagas apenas na graduação.

Vejamos mais sobre o tópico:

De acordo com as propostas, encaminhadas pelas Unidades Acadêmicas, para o primeiro ano do REUNI-UFBA (2009), serão oferecidas as seguintes Áreas de Concentração: a. BI em Artes (BA): 1. Dança 2. Música 3. Criação Literária 4. Cinema e Audiovisual b. BI em Humanidades (BH): 1. Estudos do Comportamento Humano 2. Atenção Psicossocial 3. Estudos de Gênero 4. Estudos Étnicos e Africanos 5. Estudos Linguísticos e Literários 6. Estudos Jurídicos c. BI em Saúde (BS): 1. Ciência Animal 2. Biociências d. BI em Ciência e Tecnologia (BCT): 1. Ciências da Terra e do Mar Outras áreas de concentração poderão ser a qualquer momento agregadas à oferta do BI, a depender de novas propostas ou da composição de ofertas curriculares capazes de combinar elementos de áreas de concentração existentes. (Ibd., p.33)

Sobre *os anexos* do texto em análise, que é o item final do documento, detectamos que se trata de uma parte extremamente relevante do documento, assim como é muito proveitosa para nossa pesquisa, tendo em vista que o tópico é composto

por textos, de alguns autores que elaboraram os BI's UFBA que fundamenta ainda mais os parâmetros teórico – metodológicos da proposta desta universidade.

A respeito do Texto II, cujo título é: *A contemporaneidade do Bacharelado Interdisciplinar da UFBA*, elaborado por Albino Rubim e Márcia Pontes, verificamos que o objetivo é justificar teoricamente um dos elementos mais importantes da estrutura curricular dos BI's, a saber a noção de **contemporaneidade**.

Este conceito está ligado à noção de tempos recentes, últimas décadas, cuja marca maior é o fenômeno da **globalização** ou **mundialização**. “Um entendimento consensual da contemporaneidade é o de uma sociedade estruturada e ambientada pelas mídias”, Ufba (2008a, p.47), Isto porque a sociabilidade atual é marcada pela influência da mídia, pelos meios tecnológicos, a televivência, globalização e etc.

É argumentado que o aprimoramento dos meios de transporte, assim como das mídias, viabiliza uma maior integração das pessoas no universo, sem necessariamente ser preciso estar num determinado local (geograficamente falando), para vivenciar certas experiências que aquele ambiente proporciona. Mas ao mesmo tempo os meios de transporte possibilitam esta interação e vivência também. Logo as fronteiras culturais tornam-se bastante complexas.

Vemos no texto elementos que subsidiam a compreensão da sociedade contemporânea, a partir da visão da **sociedade do conhecimento** ou **da informação**, como sendo estes os bens maiores de uma sociedade.

Abaixo, destacamos as respectivas formulações dos autores a respeito deste assunto e que nos auxiliam na compreensão das suas bases referenciais:

A transformação da dinâmica do sistema capitalista e as mutações do modo de acumulação do capital, que perpassam grande parte dos dispositivos antes elencados, também são responsáveis pelo agendamento da cultura na cena internacional. Elas deslocam a ênfase do paradigma do industrialismo, a força motora do capitalismo clássico, com a ascensão do fenômeno que Manuel Castells chamou de “**capitalismo informacional**”: sistema de produção amparado na geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos. Tal alteração cria um terreno fértil para o desenvolvimento da economia de bens simbólicos. A singularidade dessa nova circunstância societária vai incidir nas cruciais questões da realidade e da existência. Esta dupla composição “fragmentada” a realidade contemporânea em uma realidade contígua, (con)vivida no entorno por cada indivíduo, e uma realidade remota, porque não inscrita no mapa de proximidades, agora (tele)vivida planetariamente e em tempo real como telerrealidade. Em verdade, estas duas dimensões da realidade, analiticamente separadas, hoje entrelaçam-se de tal modo na vida cotidiana que são vivenciadas como realidade uma e contemporânea. As novas características adquiridas pela realidade-mundo impõem novos requisitos para uma existência pública. O existir físico na realidade tangível torna-se condição necessária, mas não suficiente para garantir uma existência publicizada. Esta requer que ao existir físico seja agregada uma outra existência, agora vivida na

telerrealidade. Sem essa publicização possibilitada pela telerrealidade, a existência social não está garantida. A existência publicamente compartilhada passa a ser, ela mesma composta e problemática, verdadeiro campo de luta e poder. Propõe-se com essencial - antes de valorações, negativas ou positivas, quase sempre apressadas e superficiais - buscar compreender teoricamente a complexidade da contemporaneidade, a singularidade do caráter compósito de sua sociabilidade e a significativa inscrição da comunicação, em especial sua versão midiática, nesta peculiar circunstância societária estruturada e ambientada pelas mídias. *O mundo atual é chamado por muitos autores de **sociedade do conhecimento**. Em síntese, a idéia é que o conhecimento passou a ser um valor e o diferencial desta sociedade. Enquanto a riqueza em outros tempos era contabilizada pela agricultura, pecuária ou indústria hoje ela tem como eixo a produção do conhecimento e da cultura. No cerne desta sociedade e de seu desenvolvimento instala-se, portanto, sua dimensão simbólica, seu conhecimento e sua cultura. Hoje conhecimento e cultura tornam-se valores diferenciais nas sociedades contemporâneas. Agora, conhecimento e cultura são os indicadores mais rigorosos e preciosos do grau de desenvolvimento, integral e sustentável, de uma sociedade. Em síntese, conhecimento e cultura são riquezas maiores de uma sociedade na atualidade.* (Ibd., p.48 e 49, grifos nossos)

Os autores destacam também, a partir da leitura de Nicolescu (2002), que a universidade é uma instituição privilegiada para a promoção da educação voltada para as exigências contemporâneas. E uma universidade renovada poderia tornar-se num lugar de engendramento de um novo tipo de humanismo. Acreditamos que tais formulações além de comporem “querelas ideológicas”, como aponta Moraes (1996), vão ao encontro de um fetiche sobre o papel da universidade. O mesmo fetiche que o BM atribui a tais instituições, de elevá-las a um posto de promotora em potencial de uma grande transformação social, cultural (no caso deste texto analisado de Pontes e Rubim) e de desenvolvimento econômico (como afirma o BM 1994).

A partir da exposição do texto, concluímos que a tal noção de **contemporaneidade**, que na essência representa um projeto histórico de sociedade conservador, nos currículos dos BI's terá um papel estratégico (multi, inter e transdisciplinar) na formação de um novo pensamento e prática no Brasil e no mundo complexo que vivemos hoje.

Em relação ao texto VII, denominado de: *Orientação Profissional nos Bacharelados Interdisciplinar* (de Antônio Virgílio Bastos e Mauro Magalhães), os autores desenvolveram argumentos que justificam, não diretamente a defesa da **não profissionalização precoce**, mas elaboram perguntas - problematizações - pertinentes a realidade universitária e principalmente de jovens recém ingressos no ensino superior. O teor das problematizações é no nível destas aqui:

Os jovens sentem-se desamparados diante de questões cruciais para suas vidas: O que justifica meu esforço para concluir uma formação universitária? O que eu ganho com isto? O que estas disciplinas têm a ver com a minha prática profissional futura? Vale a pena estudar esta matéria? Afinal, que profissão é esta? Será que terei emprego no futuro? Por outro lado, a universidade deve se perguntar: O que determina a satisfação do aluno? O que faz o aluno permanecer na instituição? Como envolver e motivar os alunos para as atividades acadêmicas? Como gerar a colaboração entre alunos e universidade na consecução de metas comuns, tais como uma formação profissional afinada com as demandas e desafios contemporâneos? (UFBA, 2008a, p.70)

Aqui verificamos uma aproximação também com a categoria da **empregabilidade**⁷¹ e a noção de **formação profissional**, pois como os próprios autores demonstram, em geral o que impulsiona os jovens, principalmente os oriundos da classe trabalhadora, é a busca por uma profissão e por conseguinte o seu acesso ao mundo do trabalho. Entretanto o viés que os autores apontam vão de encontro da perspectiva que nós defendemos de **qualificação profissional**.

Também percebemos aproximações com as noções **construtivistas** de formação acadêmica, em que os sujeitos devem ir construindo seu trajeto acadêmico conforme suas indagações, anseios e perspectivas. O conteúdo em si, não é tão pertinente nesta perspectiva educativa. Além do mais verificamos também que o objetivo de tais problematizações é o de formar sujeitos afinados com os desafios atuais – conservadores - contemporâneos.

Uma pergunta que nos indagamos, a partir destas questões presentes no texto, nas diretrizes gerais do REUNI e PP UFBA, é a seguinte: Tais autores se preocupam tanto em evitar uma profissionalização precoce da juventude, recém saída da fase adolescente que é recheada de imaturidade e incertezas. Mas como proceder com os adultos, bem resolvidos e decididos que ingressam nas universidades a procura de uma formação profissional, mas que agora terão de enfrentar um curso de BI, que não o proporcionará diretamente uma formação profissional? Vale ressaltar que os cursos de graduação, no Brasil, não são compostos apenas por jovens, recém saídos do ensino médio, embora este público jovem seja a maioria.

Esta pergunta vai de encontro ao discurso de evitar a profissionalização precoce, pois a universidade, mais especificamente, nos cursos de graduação, é um espaço que é ocupado também por adultos a procura de formação profissional. Desta forma, assim como estes adultos, os jovens buscam também uma formação profissional, que faz parte

⁷¹ A aproximação com esta categoria se dá, na indagação de como a escolha da formação profissional vaio potencializar a sua empregabilidade, ou melhor, a sua conquista de um emprego.

da procura por mobilidade social e inserção no mundo do trabalho. Logo, o ato de evitar esta profissionalização precoce ou de formar Bacharéis Generalistas, sem uma formação profissional específica prejudica a todos os sujeitos.

Defendemos sim, uma formação humana, que subsidie os estudantes a compreender o mundo do trabalho em sua essência (através da ciência), totalidade e contradições, para além de só atuar na auto-reprodução acrítica do capitalismo. Mas sabemos que a não formação profissional, nos tempos que vigora o desemprego estrutural e a formação de um exército industrial de reserva, contribui mais para estes interesses do capital do que beneficia a formação humana dos sujeitos.

Diante de todos os elementos expostos, a conclusão que chegamos é de que os parâmetros do REUNI e os BI's da UFBA não contribuem para uma formação humana, como aparentemente o discursos dos elaboradores destas propostas argumentam. E desqualificam a formação profissional dos sujeitos. Na sua essência, apesar dos argumentos expostos dizerem o contrário, contribuem para a auto-reprodução metabólica do capitalismo, na sua configuração do discurso de uma sociedade do conhecimento - pós moderna.

Esta lógica construtivista do currículo dos BI's deixa de lado um dos elementos essenciais do legado desenvolvido historicamente pelas universidades. Aliás, desde sua gênese a universidade é referenciada por ser o berço da produção do conhecimento científico na sociedade. O que vemos com este tipo de proposta, como afirma Duarte (2003) é que trata o conhecimento é deixado de lado em pro da auto construção dos sujeitos, pois em última instância o mais importante nos processos educativos, segundo esta concepção, é o aprender a aprender. É o caminho, não o fim - o conhecimento em si. Este é mais um elemento que desqualifica a formação profissional e humana, em nossa visão.

O texto número VIII – *Carreiras em transformação: reflexões sobre o papel da universidade* – de Antônio Virgílio Bastos e Mauro Magalhães, é um artigo importante e bastante esclarecedor a cerca das categorias **competências**, **adaptabilidade**, **criatividade**, **empreendedorismo**, **profissionalidade**, assim como da categoria **empregabilidade**, ou melhor, do que é preciso desenvolver para os sujeitos serem empregáveis na contemporaneidade marcada também pela concorrência, transformações constantes e falta de empregos formais. Percebemos aqui um aprofundamento sobre a noção da **profissionalização precoce** e **flexibilidade na formação**.

A citação a seguir nos permite a compreensão destes aspectos que acabamos de nos referir, e também revela contradições, uma vez que no texto base do PP UFBA, existe a argumentação de que é necessária uma formação para além do mercado e que a proposta de BI segue este sentido, entretanto o presente texto base afirma o contrário disto, já que envolve as categorias que nos referimos no parágrafo anterior, como veremos agora:

Não é mais novidade, portanto, dizer que o mundo do trabalho oferece cada vez menos emprego formatados e etiquetados à maneira de cargos e funções definidas com base em títulos de graduação universitária. Isto vale até para as profissões mais tradicionais. O profissional precisa aceitar o desafio de criar e recriar os próprios “empregos”. Isto significa ter sensibilidades às necessidades dos problemas emergentes na sua comunidade e perceber e formalizar a sua contribuição particular para o atendimento destas situações. Para tal, é imprescindível uma formação geral sólida na sua grande área de atuação; pois esta visão ampliada lhe permitirá um diálogo com outros profissionais, tecnologias e recursos, resultando na criação de produtos e serviços inéditos e sintonizados com o seu ambiente de mercado. *Não há mais espaço para uma atuação profissional preocupada em manter-se dentro do estereótipo predominante na cultura ocupacional da sua categoria. Assistimos profissionais de formações acadêmicas distintas contribuírem em projetos de objetivos comuns. E sabe-se, ademais, que grandes oportunidades de carreira estão nas interfaces das áreas do conhecimento, o que exige criatividade para fazer conexões nos campos diversos. O conceito de carreira profissional significou, durante muito tempo, alcançar um posto de trabalho com estabilidade vitalícia, percorrer uma trajetória razoavelmente previsível de promoções hierárquicas e, por fim, obter a aposentadoria por tempo de serviço. Hoje este destino está reservado a uma minoria de trabalhadores inseridos no serviço público, não sendo o padrão mais comum no mundo do trabalho como um todo. A noção de carreira, antes ancorada em premissas de estabilidade e previsibilidade, tem assumido, cada vez mais, as feições de uma viagem sem roteiro e sem destino definidos. Uma trajetória crivada de decisões e adaptações em curso. A carreira de gerações passadas poderia ser descrita como uma viagem de trem, com trilhos, paradas e ponto de chegada. As novas e presentes gerações estão aprendendo a pilotar uma carreira que mais parece um veículo para todos os terrenos, sem trilhos ou trilhas, e sem porto seguro. A velocidade dos avanços tecnológicos e seus impactos nos processos de trabalhos e na sua gestão requerem atualizações constantes das competências profissionais e, em alguns casos, tão aceleradas, que jovens recém-graduados já constata sua defasagem com relação às inovações recentes em seu campo profissional. Tais transformações exigem indivíduos criativos e polivalentes, com a adaptabilidade de quem possui competências diferenciadas e encontra novos caminhos para contribuir à solução de problemas. Isto significa conectar-se a diversas fontes de informação, atravessando fronteiras, sabendo integrar e aplicar conhecimentos.* Neste cenário, o *empreendedorismo* tornou-se o imperativo para a sobrevivência da carreira, o que significa a autogestão da vida profissional através da auto-avaliação, exploração de oportunidades, planejamento, formação de parcerias e adaptabilidade às mudanças. Porém, no sistema educacional brasileiro, constata-se a carência de oportunidades para os estudantes explorarem a complexidade do mundo do trabalho e das suas possibilidades vocacionais, diversificando e dinamizando a sua visão de mundo e de si próprios, antes de optarem, conclusivamente, por uma ocupação específica no momento do vestibular. Desde os 15/16 anos, os estudantes são pressionados a optar pela profissão futura, de modo a definir o curso de graduação a ser realizado. Portanto, desde o ensino médio, ou antes, inicia-se um estreitamento da —visão de mundo— das novas gerações, que se tornam aspirantes à profissão antes de explorar, conhecer e construir significados e saberes sobre a vida coletiva, o mundo do trabalho, seus objetivos e valores. Deste modo, são propiciadas decisões impulsivas, mal informadas, guiadas por estereótipos equivocados sobre as ocupações ou por fórmulas mágicas de sucesso na vida profissional. Neste sentido, observam-se

jovens submetendo-se a escolhas pessoalmente insatisfatórias, mas que, por exemplo, supostamente trarão uma carreira estável e compensadora no serviço público. E ao ingressarem nas instituições de ensino superior, inserem-se numa matriz profissionalizante que deixa de lado a formação mais abrangente, de caráter pessoal, interdisciplinar, social, etc. No Brasil formam-se bacharéis desinformados sobre as grandes questões do seu tempo, limitados na sua capacidade de ler e escrever num grau de complexidade compatível à taxa de conhecimento pertinente as suas responsabilidades profissionais, entre outras deficiências igualmente dramáticas. Basta constatar a surpresa que desperta um texto universitário bem escrito, porque saber escrever se tornou algo extraordinário, e não uma obrigação básica do universitário brasileiro. A mentalidade corporativa focada em credenciais universitárias está em descompasso com a emergência do conceito de **competência**, onde o trabalhador é valorizado e reconhecido pela sua contribuição efetiva à coletividade e não pela posse de títulos ou cargos. Da mesma forma, a mobilidade entre funções, mudanças de ocupação e outras transições tornaram-se rotina no mundo do trabalho, enfraquecendo a relação entre a especialidade da formação inicial, universitária ou não, e a especialidade do posto de trabalho exercido. *Neste contexto, tornam-se mais efetivas as formações de menor duração, tais como certificações e cursos complementares, que possibilitam maior flexibilidade e aproveitamento das oportunidades num ambiente caracterizado por ciclos acelerados de renovação de conhecimentos, tecnologias e práticas. Portanto, observa-se que a universidade brasileira está na contramão das exigências de um mundo do trabalho complexo e dinâmico. Amarrada a um currículo profissionalizante, a educação superior acaba se descuidando da preparação dos estudantes para uma realidade em transformação constante, no qual as profissões perdem seus contornos ou ficam obsoletas rapidamente e as mudanças de emprego e de ocupações são freqüentes ao longo da vida.* Por outro lado, uma formação básica generalista se constitui no fundamento da **adaptabilidade**, da **criatividade** e da capacidade de diálogo necessárias ao trabalhador moderno. Neste sentido, urge ampliar e dar maior **flexibilidade** aos itinerários de educação superior oferecidos no Brasil. **As novas gerações devem ser preparadas para assumir o controle das suas carreiras.** *O ensino superior deve preocupar-se em desenvolver competências de autogestão profissional, numa concepção da carreira como uma construção progressiva de percursos associados com recursos de formação que, a cada ciclo de carreira, lhes permitam conservar horizontes de evolução no papel de trabalho.* Assim, a reação negativa de segmentos - reduzidos - de estudantes à proposta de nova estrutura curricular que garanta esta formação generalista e focalizada em competências básicas, mesmo sem prescindir da formação profissional posterior, nos parece ancorada em um pouco amadurecimento das discussões sobre a dinâmica do mundo do trabalho contemporâneo e as exigências que ela coloca às Instituições de ensino. Ao contrário da precarização da formação oferecida de que é acusado injustamente, o que o projeto da Universidade Federal da Bahia almeja é exatamente o oposto e ampliá-la em várias dimensões, formando um jovem com maior capacidade para construir carreiras satisfatórias em um cenário que se transforma de modo tão dinâmico e acelerado. (UFBA, 2008a, p.72 -74, grifos nossos)

Para fechar os comentários sobre este texto, ocorre, em nossa opinião, uma compreensão invertida do que significa uma formação precarizada, pois a defesa dos autores é toda voltada para a adaptabilidade flexível das formações as mudanças do mundo de trabalho atual. Na nossa leitura, não existe algo tão precarizador, no âmbito da formação no ensino superior, quanto a defesa da formação para o mercado, vista aqui.

Os autores atribuem a resistência estudantil a esta proposta como uma falta de amadurecimento das discussões do mundo do trabalho atual. Não compartilhamos da

mesma leitura dos autores, pois achamos que a crítica dos estudantes a esta proposta é pertinente no que se refere a desqualificação profissional e ao projeto de sociedade que está explicitado. Também não achamos que falta um amadurecimento dos autores em relação a visão crítica dos estudantes, tampouco no que se refere as mudanças atuais do mundo do trabalho, que diga-se de passagem, os dois demonstraram que compreendem bem, mas compreendemos que tanto os estudantes (e nos identificamos com a perspectiva destes) quanto estes formuladores do texto e da proposta da UFBA tem posições de classes distintas.

Justificamos nossa argumentação acima a partir do discurso presente no documento da UFBA, que afirma que uma formação sob estes moldes pode ser transformadora ou até emancipadora. Poderíamos considerar esta afirmativa, no qual os autores se afinam, como uma falta de amadurecimento das próprias relações do mundo do trabalho e do que de fato promove transformações. Porém utilizamos de outra estratégia para fazer a crítica, não taxamos os nossos oponentes no debate, mas buscamos a essência dos discursos e das formulações. Ou seja, procuramos apreender nas formulações, os objetivos de classe que se pretende construir.

Passando para a análise do texto IX: *Bacharelado Interdisciplinar e o Mundo do Trabalho*, de Márcia Nery, O mesmo é iniciado pela constatação da crítica que os BI's vem sofrendo no que se refere aos diplomas não reconhecidos pelo mercado de trabalho e a contribuição direta para o desemprego estrutural. Entretanto, ao longo do texto os argumentos apresentados pela autora não foram suficientes, na nossa leitura analítica, para contradizer tais críticas que os BI's vem sofrendo, pois de fato estes se sustentam na legitimação da compreensão de que existe uma incerteza constante e para que os sujeitos se adéquem ao mercado de trabalho e a sua lógica, é preciso ter todos os “instrumentos” afinados com a “regência da orquestra” capitalista. Não há nas formulações - a não ser de uma forma superficial – no discurso, da importância da emancipação humana - uma perspectiva crítica ao modo de produção atual. Tampouco, existe uma perspectiva consistente voltada para a formação humana. O simples fato de citar a importância emancipação humana – como ocorre no texto, não é suficiente para tornar o artigo, na sua essência coerente com esta noção. Um exemplo disto é a própria teoria matricial da formulação da autora, a pós - modernidade, que não se diz querer formar um cidadão que auto - reproduza o capitalismo, mas sim que este cidadão seja crítico, transformador. Entretanto, os sustentáculos desta teoria de fato contribuem para esta reprodução.

O texto aponta ainda para a necessidade contemporânea de uma formação centrada na referência das **competências e habilidades** para a inserção no mundo do trabalho na contemporaneidade. Este discurso ideológico reforça a idéia da **empregabilidade**, em que atribui aos sujeitos a tarefa de conseguir ser empregado. Ou seja, a depender das qualificações e competências do sujeito, este terá ingresso no mercado. Compreendemos que este discurso é falacioso tendo em vista o desemprego estrutural vigente atualmente. Além do mais, anteriormente neste mesmo projeto - BI's UFBA, existe a constatação de que atualmente o emprego não está garantido para todos que acessam o ensino superior. Mesmo os mais “competentes” podem ficar de fora das relações do mercado de trabalho formal, logo o documento reforça que é preciso desenvolver a **criatividade** e o **espírito empreendedor** para adequação aos tempos atuais. Não podemos concordar com este discurso, pois acreditamos que a educação deve promover uma formação humana, construindo uma visão crítica da realidade e ao mesmo tempo tendo como referência um projeto teleológico que vise a construção de outra sociabilidade. O discurso presente neste documento reforça a lógica reprodutivista acrítica.

É preciso sim criar condições de estabelecer uma luta de construção de outras possibilidades históricas. Esta lógica deve estar presente nas propostas educacionais, se buscarmos uma transformação real e radical. Não condizemos com a posição presente nos documentos do REUNI e da UFBA, que dão como consumadas as relações de mercado, e portanto, devemos é nos adaptar a esta lógica.

Para finalizar a discussão sobre as categorias e conceitos deste capítulo, nos dedicaremos ao Texto X – *Os processos de ensinar e aprender nos tempos de bacharelado interdisciplinar* – de Márcia Pontes.

A autora defende algumas perspectivas para melhor promover o aprendizado nos Bacharelados Interdisciplinares, como a **teoria da aprendizagem significativa**, proposta pelo norte americano David Ausubel, teoria esta que tem a ver com a vontade do aluno de aprender, o significado que aqueles conhecimentos tem pra eles e as estruturas cognitivas. Ou seja, com a lógica **construtivista**.

Uma outra estratégia atual para o ensino aprendizagem é a noção de **Mapas Conceituais**, como podemos ver adiante:

Na tentativa de interpretar a teoria da assimilação de David Ausubel, Joseph Novak chegou à conclusão de que esquemas e diagramas são úteis para ilustrar a teoria da aprendizagem significativa. Novak cria, então, os Mapas Conceituais - técnica que consiste em um esquema para cartografar, de forma hierárquica, os conceitos presentes em um conhecimento. Seu objetivo inicial era auxiliar a definição de seqüências instrucionais e o planejamento de currículos. Atualmente, Mapas Conceituais são empregados em diversas atividades do processo ensino-aprendizagem, inclusive na construção de hipertextos educacionais. Os mapas conceituais simplificam a abordagem a problemas complexos e evidenciam como uma pessoa apreende certo assunto, normalmente de maneira diferenciada de outra. Servem também para que o estudante reveja e relembre conteúdos, recorrendo à sua memória. A sua construção pode funcionar como uma importante e eficaz estratégia de auto-aprendizagem mas também pode ser aproveitada como elemento de avaliação. Um mapa de conceitos é similar a um fluxograma, incluindo relações bidirecionais e é constituído por círculos onde se inscrevem os conceitos e linhas (ligações) que concebem as relações entre os conceitos, através de proposições. São representações que integram princípios pedagógicos construtivistas e constituem um caminho para a aprendizagem significativa. Os mapas conceituais compõem um grande recurso para detectar e apreciar o que os alunos já sabem e são proveitosos enquanto apoio ao esquema de percursos de aprendizagem. Os mapas conceituais são de grande valia na compreensão de leitura de livros, de textos, assim como na captação e interpretação de obras literárias e de artigos publicados em revistas e jornais. Como uma ferramenta de aprendizagem, o mapa conceitual é favorável para o estudante para: fazer anotações, resolver problemas, planejar o estudo e a escrita de grandes relatórios, preparar-se para avaliações, identificar a integração dos assuntos. (Ibd., p.80)

A autora defende que as abordagens educativas utilizadas a partir destes elementos, com o uso de novas tecnologias de comunicação, são determinantes na eficácia, e portanto, na elevação da qualidade docente nas universidades, onde atualmente prevalece uma grande verbalismo e outros recursos didáticos pouco expositivos, Ufba (2008a, p.80)

É feita uma defesa do uso das tecnologias como recurso que já vem se demonstrando eficiente, inclusive, no aumento do acesso das pessoas ao ensino superior, devido a maior capacidade de aglutinar mais alunos num só espaço e num mesmo momento, de forma menos custosa para as instituições. Esta afirmativa recai “como uma luva” numa das metas do REUNI que é o melhor aproveitamento dos recursos das IFES, juntando a isso pouco investimento na contratação de novos docentes, pois com a tecnologia o trabalho de um só docente atende um grande número de alunos.

E por fim, verificamos o respaldo da autora, que faz parte do GT REUNI da UFBA, com as diretrizes para a educação do século XXI que a UNESCO recomenda, tais como:

Conhecimento e compreensão dos diferentes estilos cognitivos e maneiras de aprender dos estudantes; Conhecimento, competências e habilidades para avaliar e acompanhar o desempenho dos estudantes em suas progressões de aprendizagens; Conhecimento das aplicações das tecnologias da informação pertinentes à sua

disciplina, acesso aos materiais e documentos disponíveis no mundo, assim como aos instrumentos didáticos; Domínio dos novos avanços em matéria de ensino e de aprendizagem, incluindo o imperativo de um ensino dual: contato direto com os estudantes e ensino a distância; Capacidade de ensinar a categorias diferenciadas de estudantes, pertencentes a diferentes faixas etárias, classes sociais, grupos étnicos e outras formas de diversidade; Capacidade de assegurar, sem perda da qualidade, cursos magistrais, seminários ou oficinas freqüentados por um número maior de estudantes; Capacidade de conceber estratégias de adaptação pessoais e profissionais. (Ibd., p.81)

3.3 Síntese sobre a análise do objeto: contradições e possibilidades

Neste momento do capítulo iremos fazer uma síntese dos principais objetivos planejados para esta parte da dissertação, assim como tentaremos sistematizar as idéias mais importantes elaboradas a partir da investigação do objeto de pesquisa. Também problematizaremos as contradições essenciais encontradas e, de acordo com o referencial teórico – metodológico adotado (a formação humana), apontaremos possibilidades.

O objeto desta dissertação trata-se da análise crítica, a partir da perspectiva da formação humana, dos parâmetros teórico – metodológicos da proposta de qualificação profissional do REUNI e dos BI's UFBA. Logo, na investigação feita neste capítulo, procuramos esmiuçar as categorias e conceitos presentes nos documentos investigados. Também procuramos apresentar em cada tópico as características do objeto, tendo em vista que esta estratégia é importante para melhor compreender o próprio objeto e a nossa metodologia analítica que procurou descrever e discutir os elementos específicos, assim como fazer generalizações.

De acordo com Cheptulin (1982), as categorias contradições e possibilidades remetem a idéia de investigar o real, a partir do método dialético, buscando as suas características essenciais, verificando as contradições, propondo assim transformações. Nos fundamentamos nesta lógica.

Respaldados no pensamento marxiano, adotamos a UFBA como um estudo de caso, pois seguimos a compreensão de que ao estudar um dado fenômeno, devemos nos apropriar do caso mais avançado como referencia para apreender as múltiplas dimensões e complexidade. Desta forma é possível compreender melhor o fenômeno e potencializar a crítica analítica. Marx (1983) demonstra que para desenvolver seus

estudos sobre o modo de produção capitalista ele dedicou-se a: Economia inglesa, Política francesa e filosofia alemã.

Em relação ao REUNI e suas diretrizes gerais, existe uma clara ênfase em relação aos princípios curriculares contemporâneos, que são a **interdisciplinaridade** e a **flexibilidade**, que são elementos do âmbito pedagógico sustentadas por uma teoria da educação – **construtivista** - que aponta para o projeto histórico de sociedade referenciado na **sociedade do conhecimento**, ou seja, o modo de produção capitalista.

Definido isto, o MEC trata de orientar as IFES a operacionalizarem esta política. O glossário, presente na parte final do documento (Diretrizes Gerais do REUNI), trata de esclarecer o significado de cada aspecto que a proposta da instituição deve contemplar, tais como: **aproveitamento de créditos, itinerários formativos, metodologias de ensino – aprendizagem, mobilidade estudantil, mobilidade externa, sistema de títulos, sistema de créditos, reorganização dos cursos de graduação, regimes curriculares, profissionalização precoce, profissionalização especializada**, dentre outros. E na última parte, o anexo, contendo o formulário de apresentação de propostas com os tópicos a serem contemplados no plano da universidade.

Acreditamos, através da investigação feita, que a proposta político pedagógica da UFBA é a que melhor materializa tais diretrizes, dentre as demais IFES brasileiras. Em determinados momentos a proposta da UFBA torna mais evidente ainda algumas noções que nas diretrizes gerais do MEC estão um tanto quanto superficiais.

Como demonstrado, esta similaridade não é à toa, mas fruto de uma história recente rumo à construção de uma proposta de *Universidade Nova* para o ensino superior brasileiro. A nossa exposição tentou demonstrar como esta proposta surge num contexto de leitura de mundo distintas, o que fez emergir conflitos próprios da luta de classes.

Ao final desta investigação não nos resta dúvidas quanto à perspectiva dos parâmetros teórico – metodológicos deste objeto de estudo. Estes são pautados em referenciais **pós – modernos** e que visam ajustar a formação, ou melhor, a qualificação profissional, para a sociabilidade contemporânea do capitalismo. Portanto desqualificam a formação, no sentido da formação humana.

A **profissionalidade** que tende a ser formada com o REUNI é a partir das **competências e habilidades** que o mercado de trabalho exige. E para que os sujeitos se insiram no mercado, regido pelos desafios contemporâneos (**flexibilidade**,

adaptabilidade, empreendedorismo), é preciso estar munido da noção de **empregabilidade**. Estas e outras categorias e conceitos fazem parte dos parâmetros do REUNI.

Tais elementos afetam bastante a concepção de universidade pública que vigora hoje no país, a universidade pautada no ensino, pesquisa e extensão, autônoma, laica e socialmente referenciada. Um dos aspectos centrais que tais noções do REUNI afeta é o conhecimento científico, que como demonstramos é redimensionado e, sobretudo, desprestigiado frente a uma abordagem construtivista de formação superior.

É com pesar que verificamos a dificuldade do campo da esquerda em travar uma disputa de hegemonia com as frações burguesas locais e internacionais nos rumos da política educacional brasileira, mais especialmente, na educação superior.

São muitos os aspectos que dificultam a luta dos setores identificados com a classe trabalhadora. São problemas que vão desde a falta de condições subjetivas para promover um processo revolucionário, a capitulação de direções, o ataque imperialista aos organismos da classe trabalhadora e a própria classe em si, assim como o arsenal teórico do capital que atrasa o potencial transformador da educação, a dificuldade de construir uma unidade na luta no campo de esquerda, como, por exemplo, uma frente única em defesa da universidade pública.

Como apontamos no início deste tópico, o REUNI, assim como o próprio movimento da realidade, é dotado de contradições que não livram o capital de sofrer ameaças de afetar a sua sociabilidade, por mínimas que sejam.

Nos apegamos a estas “pequenas” brechas, como tática para construir a guerra de movimento e posição, como aponta Gramsci (2007), que tem um potencial proporcional ao gasto de energia que a burguesia desprende para anular a sua vitalidade.

Algumas contradições do REUNI no plano político são: a meta global de promover a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento. Esta meta é complexa até para países desenvolvidos; É preciso reforçar a crítica da política atual do ensino superior que está sendo totalmente focada para a formação para o mercado, pois o ensino médio brasileiro, por exemplo, apresenta dualidades estabelecidas pela própria legislação. Existem documentos que apontam para uma formação integral e outras que defendem a formação para o mercado, (Ciavatta, Frigotto e Ramos, 2005). Com o REUNI, a própria autonomia das IFES vem sendo quebrada, haja vista que esta política promove uma heteronomia; o REUNI fala em elevar o padrão de qualidade das IFES, melhor aproveitando os recursos existentes

nas instituições, mas de acordo com o que diagnosticamos - metas do REUNI e os recursos dispensados até então – não é possível promover um ensino superior de qualidade para a classe trabalhadora. O projeto histórico presente no objeto de estudo apresenta sérios limites e problemas para a classe trabalhadora.

Concluimos que as principais questões que necessitam de muita atenção para trabalhar as contradições do REUNI são⁷²: a) o fato de que todas as IFES brasileiras aderiram ao REUNI, de modo que o projeto passou a ser uma realidade, cada vez mais difícil de ser revogado pelo governo, mesmo em se tratando de um decreto; b) diante dos elementos complexos e controversos que o REUNI tem, ele se propõe a aumentar as vagas e destina recursos para isto, fato que não se fazia há tempos numa forma de política sistematizada para as IFES⁷³; c) está prevista a ampliação e o incentivo aos cursos noturnos, o que favorece o acesso da classe trabalhadora as IFES; d) a questão das licenciaturas para formação de professores da educação básica, onde faltam 246 mil docentes, é outro ponto do compromisso das universidades⁷⁴; e) foram criadas 13 novas universidades federais e 105 novos campi e o governo alega que podem dobrar o número de vagas nas universidades.

Ao nos depararmos com tais questões de forte apelo popular, é preciso refinar a crítica, para, em primeiro lugar, perceber a essência disto tudo, depois verificar os aspectos relevantes desta política e posteriormente tecermos a crítica aos limites e contradições vigentes.

Realizando este movimento, constatamos que o REUNI busca fazer uma política de reparação social histórica. A prova disto são os pontos que sistematizamos acima. Entretanto articulando esta reparação com um objetivo de formar uma força de trabalho voltada para os valores do mercado e a reprodução da sociabilidade capitalista. E este último aspecto não aparece explicitamente na proposta do REUNI, mas isto fica camuflado por de trás do discurso de que é preciso atualizar currículos e ajustar a política da educação superior aos novos desafios sociais, culturais e econômicos vigentes.

⁷² OBS: utilizamos como referências para fazer esta discussão as informações presentes no relatório de primeiro ano do REUNI, assim como a descrição disponível em:

http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reuni&catid=27:educacao-superior&Itemid=193. Acesso em: 03 de Março de 2010.

⁷³ O REUNI pretende elevar o número de cursos de graduação presenciais de 2.570 existentes em 2008, para 3.601, em 2012. Com mais cursos, as vagas também crescerão de 149.042, em 2008, para 227.260, em 2012.

⁷⁴ Hoje, as instituições federais oferecem 931 cursos de licenciaturas. Em 2012, eles devem atingir 1.198. As vagas também devem subir de 49.551, em 2008, para 71.191, em 2012.

Já aprendemos, historicamente, que o capital quando precisa avançar se utiliza ou da força, o que no contexto atual da educação superior brasileira não é possível, ou tenta conquistar a hegemonia através de concessões de classe (que são justamente os pontos positivos do REUNI), porém mantendo a essência do seu projeto (que no caso do REUNI é a formação da força de trabalho flexível).

Logo, o nosso estudo se propõe a apreender a essência desta política, contribuindo, assim, para a compreensão da conjuntura analisada e para a construção histórica de uma disputa de hegemonia, tendo em vista que para se construir uma luta é preciso ter uma noção precisa da realidade dada e também do que reivindicamos. Ao nosso ver, esta estratégia reside, em curto prazo, na disputa dos parâmetros teórico – metodológicos do REUNI. Nossa análise se propôs a examinar as categorias e conceitos vigentes no objeto, demonstrando suas fragilidades. Em contrapartida, apontamos uma referência possível de ser materializada nos rumos da política da educação superior no Brasil – a formação humana.

Passamos agora para as considerações finais da dissertação, onde apontaremos os limites do estudo e anunciaremos alguns passos que pretendemos continuar construindo na luta por uma educação pública e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM CICLO DE ESTUDO QUE SE FECHA ANUNCIANDO NOVAS POSSIBILIDADES

O presente estudo teve como objetivo geral apreender a proposta de qualificação profissional desenvolvida no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais brasileiras (REUNI) e no Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA (PP BI's UFBA), tendo como referência a construção de possibilidades de formação humana, através das contradições da proposta de formação para o mercado.

Desdobramos este objetivo geral em determinados objetivos específicos. O primeiro voltou-se para a discussão das bases estruturais, conceituais e categoriais que fundamentam a Reforma Universitária brasileira e mais especificamente os Parâmetros Teórico – Metodológicos do REUNI e dos BI's UFBA – o objeto deste estudo dissertativo, a partir da dimensão da qualificação profissional como relação social. Constatamos que a noção que prevalece neste objeto de estudo é o sistema da pedagogia das competências, repleto de categorias e conceitos que desqualificam a formação profissional dos estudantes das IFES brasileiras. Esta desqualificação se dá tanto pela redução da perspectiva da qualificação profissional, pois no REUNI ocorre o deslocamento da noção de qualificação profissional como relação social para sua dimensão experimental, na forma das competências; quanto pelo que representa para a formação dos discentes o sistema da pedagogia das competências.

Ramos (2005) demonstra como atualmente ocorre esta tendência do deslocamento da noção de qualificação profissional, para a lógica das competências e infelizmente, no REUNI, isto se confirmou também.

O segundo objetivo específico pretendia verificar as mediações postas na relação entre as transformações do modo de produção capitalista e de sua sociabilidade, e as políticas de ensino superior no Brasil e no mundo. Verificamos, então, como a lógica neoliberal, impulsionada principalmente pelo Banco Mundial, é imposta na política do ensino superior aos países de capitalismo central, em especial no Brasil. É possível afirmar que esta sociabilidade promove, na universidade pública, as mudanças que descrevemos (a diferenciação das IES, o processo de publicização, assim como a desqualificação da formação profissional), especificamente no capítulo dois.

O terceiro objetivo específico estava voltado para à análise crítica dos parâmetros teórico-metodológicos que embasam o REUNI, visando formular outros que sirvam como ponto de apoio para a construção de uma perspectiva de formação humana. Desta forma, rejeitamos as noções em voga no objeto e apontamos, a partir das contradições constatadas no mesmo, a perspectiva de formação humana como possibilidade superadora, respaldada na articulação entre o ensino, pesquisa e extensão, na centralidade do conhecimento como possibilidade de emancipação humana.

Contextualizamos também o objeto de estudo, descrevendo o processo mais geral das diretrizes do neoliberalismo para o ensino superior nos países em desenvolvimento, assim como discutimos o processo de reformas ocorridas no país, principalmente no governo FHC e Lula. Fizemos uma descrição lógica de como são as diretrizes do BM para a educação superior, quais foram as reformas feitas na gestão de FHC e depois como o governo Lula se apropria de diversos aspectos desenvolvidos pelo governo anterior para consolidar a sua proposta de reforma universitária e dentro desta cria o REUNI.

Este programa consiste na materialização da proposta de qualificação profissional do governo Lula para o ensino superior brasileiro, pois as medidas anteriores estavam mais voltadas para questões gerenciais / administrativas. O REUNI, pela primeira vez no governo Lula, demonstra diretrizes e princípios pedagógicos para o ensino superior.

Não é demais fazer a ressalva de que o REUNI tem origem das orientações do BM e das reformas de FHC, mas que também apresenta peculiaridades que fogem aos apontamentos feitos pelo banco.

Ainda em relação à contextualização do objeto, foi demonstrado que a proposta de universidade nova, e posteriormente o REUNI, guardam semelhanças com as mudanças políticas internacionais da educação superior que acontecem na Europa, a saber, o processo de Bolonha.

A ênfase dada no REUNI, ao promover uma “ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições” (BRASIL, 2007a), se assemelha a política do continente europeu.

Também existem especificidades que acontecem no processo de Bolonha que não se consolidam no REUNI, pois o primeiro é bem voltado para a unificação de formação profissional da força de trabalho europeia, conforme descrição abaixo:

O Processo de Bolonha não é outra coisa senão a resposta da Europa, organizada politicamente como União Europeia, aos padrões da competitividade, aligeiramento da formação profissional, com vistas a integração de sujeitos ao mercado de trabalho. É a “modernização” da educação superior. Questões como a unificação do sistema (ECTS) têm o objetivo de promover a mobilidade de alunos e professores naquele espaço, principalmente. Uma das intenções das mudanças na educação superior europeia, notadamente do Espaço Europeu da Educação Superior, seria a de promover um sistema integrado de ensino, um sistema universitário compatível e transparente na proposta de formação, com vistas ao desenvolvimento econômico da região.” (BASTOS, 2009, p. 160 – 161)

Já o REUNI, de certa forma, incentiva a criação de um sistema de títulos e creditação em comum das IFES do território brasileiro, proporcionando uma maior mobilidade acadêmica. Todavia, percebemos que estes aspectos do programa, assim como outros, são mais voltados para a reparações históricas, por exemplo: a tentativa de promover uma maior mobilidade estudantil unificando, de certa forma, o padrão das IFES brasileiras e descongestionando a concorrência dos vestibulares das IFES localizadas nos grandes pólos geopolíticos brasileiros. Assim, o estudante do Sudeste poderia tentar o vestibular para uma IFES do Norte também e se não fosse aprovado no vestibular de uma IFES da primeira região citada, ainda não estaria eliminado por completo do sistema vestibular, pois ainda estaria concorrendo numa outra universidade do país.

Em diálogo com o problema delimitado e com os objetivos do estudo, levantamos algumas hipóteses, que se confirmaram. Verificamos que as tendências e diretrizes desse processo de reforma universitária, materializado no REUNI, contemplam as necessidades de reprodução do capital subsumindo o trabalho humano à sua lógica, cumprindo as demandas vinculadas às suas transformações contemporâneas. Também vimos que estas medidas visam desenvolver a formação de uma força de trabalho “qualificada” para atender a sociabilidade capitalista, porém ao mesmo tempo desqualificam a formação do trabalhador no que diz respeito à perspectiva da formação humana. Esta hipótese foi confirmada, através da fundamentação que desenvolvemos no primeiro capítulo, em relação ao que são os parâmetros para uma formação e

emancipação humana e posteriormente na constatação feita, através da análise do objeto (no capítulo três), de como os PTM's do REUNI se estruturam. E por fim, demonstramos como os PTM's adotados pelos formuladores das propostas do REUNI e dos BI's UFBA, se pautam em noções pós - modernas, que visam a maior adequação da formação acadêmica, no ensino superior, aos novos desafios da sociedade do conhecimento e também descrevemos como no âmbito pedagógico é buscada a teoria do aprender a aprender para fundamentar a formação profissional no ensino superior.

Para relembrar a análise produzida e apontar os aspectos centrais da mesma, foi demonstrado que em relação ao REUNI e suas diretrizes gerais, existe uma clara ênfase em relação aos princípios curriculares contemporâneos: que é a **interdisciplinaridade** e a **flexibilidade**, que são elementos do âmbito pedagógico sustentados por uma teoria da educação – **construtivista** - que aponta para o projeto histórico de sociedade pautado na perspectiva da **sociedade do conhecimento**, ou seja, o modo de produção capitalista.

Tratamos de demonstrar que a **profissionalidade**, que tende a ser constituída com a consolidação do REUNI, se constitui a partir das noções de **competências e habilidades** que o mercado de trabalho exige. E para que os sujeitos possam ser absorvidos pelo mercado, regido pelos desafios contemporâneos (**flexibilidade, adaptabilidade, empreendedorismo**), é preciso estar munido da noção de **empregabilidade**. Estas e outras categorias e conceitos fazem parte dos parâmetros do REUNI e dos BI's UFBA, ou seja, do objeto de estudo desta dissertação.

Após esta orientação mais geral, o MEC trata de orientar as IFES a operacionalizarem a política de reestruturação e expansão. Os elementos vigentes são voltados para: o **aproveitamento de créditos, itinerários formativos, metodologias de ensino – aprendizagem, mobilidade estudantil, mobilidade externa, sistema de títulos, sistema de créditos, reorganização dos cursos de graduação, regimes curriculares, profissionalização precoce, profissionalização especializada**, dentre outros.

Concluimos, e para isso dedicamos nossos esforços analíticos, que a proposta do projeto Político Pedagógica dos BI's da UFBA é, dentre as demais IFES brasileiras, a que melhor materializa tais diretrizes do MEC. Também demonstramos como, em determinados aspectos, a proposta da UFBA torna mais evidente ainda algumas noções que nas diretrizes gerais do MEC estão um tanto quanto superficiais.

Também foi descrita como esta similaridade entre as propostas não é à toa, mas fruto de uma articulação política que emerge da proposta de *Universidade Nova* para o

ensino superior brasileiro. Mais uma vez ratificamos a relevância de se ter investigado a proposta da UFBA de adesão ao REUNI e o seu protagonismo no processo de reestruturação e expansão do ensino superior brasileiro.

Os aspectos descritos acima podem ser considerados o núcleo central da dissertação, tendo em vista que a nossa proposta é analisar os parâmetros teórico – metodológicos do objeto (REUNI e os BI's UFBA). Como está contido no capítulo três, existem mais conceitos e categorias que compõem os PTM's do objeto, mas estes são os essências que compõem a proposta de qualificação profissional em voga.

A crítica principal que tecemos neste estudo é que o REUNI propõe aspectos interessantes, frutos da busca por reparações históricas em relação ao acesso ao ensino superior e da necessidade de expansão do ensino superior no país, mas faz isto a partir de uma heteronomia, que é regida pelos PTM's que demonstramos. Logo, o programa promove uma desqualificação da formação profissional dos estudantes, o que é altamente prejudicial a estes sujeitos.

Esta conjuntura demanda uma discussão política profunda e respaldada pela análise dialética, pois é difícil combater um programa que apresenta pontos importantes para a classe trabalhadora brasileira, como a expansão do acesso ao ensino superior. Porém, a concessão de tais benefícios é atrelada a desqualificação da formação profissional. É preciso trabalhar estas e as demais contradições do programa, recolocando seus pontos relevantes no plano da luta por direitos da classe trabalhadora, e problematizado os pontos que necessitam serem superados. Ressaltamos que esta não é uma tarefa fácil, mas é crucial para a melhoria da qualidade do ensino superior público brasileiro.

Nestas considerações finais, é preciso apontar também alguns limites deste estudo, que se situam em diversas dimensões, tais como o nosso próprio foco de pesquisa - os parâmetros teórico metodológicos do REUNI e do PP BI's UFBA. Apesar de o REUNI envolver muitos aspectos (como o debate político-estratégico e o financiamento), e mais ainda a proposta da UFBA (como o debate sobre o currículo), sabíamos, desde o início da pesquisa, que não teríamos tempo suficiente para aprofundar tais elementos, apesar de serem extremamente pertinentes. Logo, dedicamos a nossa atenção aos PTM's do objeto, por compreender que é um ponto de muita fragilidade do programa e que necessitava de uma maior análise para apreender a essência da proposta, por detrás do discurso aparentemente sedutor do governo.

Esperamos que nosso objetivo tenha sido atingido, com este estudo, e que o leitor possa compreender nosso ponto de vista.

Sobre a dimensão política do assunto, como já dissemos, é um debate que precisa ser feito dialeticamente a partir das inúmeras contradições postas, sem desconsiderar o enorme apoio popular que o governo Lula tem, as tendências democráticas populares deste governo, sem falar no fato de que o REUNI se encontra em construção e é um decreto e não uma lei, logo pode ser revogado, ainda que se preservem seus pontos positivos. Apontamos esta preocupação, pois vivemos um ano de eleição (2010) e não sabemos qual governo assumirá e quais as prioridades desta gestão nos próximos anos, em que o programa ainda estará em vigor. Lembramos que a previsão de conclusão do programa é 2012.

Indicamos que este é um aspecto importante a ser analisado, ou seja, quais são os rumos do REUNI nos anos posteriores. Neste estudo, conseguimos alcançar até o balanço do primeiro ano de implementação do programa⁷⁵, mas não foi possível fazer uma comparação entre o que o governo se propôs inicialmente no Decreto 6.096 / 2007 e o que de fato foi implementado no primeiro ano do programa. Detivemo-nos no objeto previamente traçado, os PTM's, e fizemos apenas alguns comentários sobre este relatório. De antemão, podemos afirmar, respaldados pela análise do relatório do governo, que em relação à assistência estudantil para a graduação, não houve avanço praticamente algum.

A questão do orçamento prevista pelo REUNI é outro ponto de bastante discórdia entre os pesquisadores que analisam o ensino superior brasileiro. Existem contestações, tais como as do ANDES (2007a; 2007b) de que o orçamento previsto pelo governo não é suficiente para atender as demandas atuais das IFES, tampouco, as demandas necessárias para a reestruturação e expansão requerentes do programa.

Outro debate estratégico a ser feito, tanto para quem dedica seus estudos ao REUNI, quanto para o campo trabalho e educação como um todo, é a questão da qualificação profissional frente aos desafios de acesso ao mundo do trabalho. Sabemos que quanto menos qualificados os trabalhadores, mais chance destes sofrerem com a precarização do trabalho imposta pela sociabilidade atual capitalista, pautada na flexibilização destas relações de trabalho.

⁷⁵ Esta análise foi feita a partir do relatório do primeiro ano, publicado em 2009, referente a 2008.

Também este estudo revela que no Brasil vem acontecendo uma ampliação da proposta de qualificação profissional, que há muito esteve voltada para o ensino médio, mas que agora passa a existir também no ensino superior. O REUNI se manifesta como a política do governo que melhor operacionaliza esta tendência.

Desta forma, é atualizada, em certa medida, a discussão da qualificação profissional no campo Trabalho e Educação, devido a passagem da prioridade do governo do ensino médio para o superior. O PROUNI tratou de massificar também, o acesso ao ensino superior privado. O REUNI, além de objetivar aumentar o acesso às universidades federais, apresenta uma proposta sistematizada de qualificação profissional.

Entretanto, como não poderia deixar de ser, no modo de produção atual, a classe dominante trata de tornar os movimentos conjunturais favoráveis aos seus interesses. Druck (2001) demonstra esta tendência no ensino superior, argumentando que o aumento da procura por parte da população ao ensino superior, ocorre pela demanda do capital de obter uma força de trabalho mais qualificada, portanto com maior conhecimento das inovações tecnológicas e dos mecanismos do mundo do trabalho como um todo. Porém, com mais pessoas qualificadas e com o mercado de trabalho enfrentando a contradição fundamental do sistema capital “relações sociais de produção x forças produtivas”, o número de empregos não cresce na mesma proporção que a qualificação da força de trabalho, portanto é gerada uma “desqualificação da formação humana”. À medida que pessoas com elevado nível de escolaridade (muitos anos de estudos, titulada, cursando cursos de referência na sociedade) se submetem a trabalhos que exigem um menor nível de qualificação, esta força de trabalho está sendo desqualificada.

A desqualificação da formação profissional também ocorre no âmbito da fragmentação da formação, muito influenciada pela divisão social e técnica do trabalho – separação entre *homo faber e homo sapiens*. Nestas condições, existem os que são formados para serem dirigentes (a classe burguesa - minoria da população), portanto, têm acesso a uma formação de qualidade, que exige as competências para tal e certo nível de apropriação da cultura. Outros são formados para saberem apenas operacionalizar máquinas e lidar com as novas tecnologias (classe trabalhadora – maioria da população). E existem ainda os que têm acesso apenas aos conhecimentos básicos, praticamente mínimos, que servem para aumentar o exército de reserva e reproduzir o capital (estes também fazem parte da maioria da população). Consideramos

que o perfil do REUNI – pelas suas características – segue estas perspectivas, quais sejam, de manter a educação reproduzindo a divisão de classes e de segmentos no interior dessas classes.

Devido aos motivos expostos, avaliamos que a proposta elaborada pelo Banco Mundial e presente no REUNI, de diferenciação da formação universitária, desqualifica a formação profissional.

O REUNI consolida um processo de desqualificação da formação profissional que é prejudicial à classe trabalhadora⁷⁶. Assim sendo, precisamos rebater esta tendência e defender uma formação integral que possibilite aos sujeitos ingressarem no mundo do trabalho sem flexibilizar sua força de trabalho. Fazer a defesa da formação profissional, que atualmente está pautada no marco capitalista, pode ser visto como uma grande contradição, justamente por termos como objetivo maior a emancipação humana e a construção de outro projeto de sociedade. Contudo, sabemos que para conquistar postos importantes na construção de outro projeto de sociedade, é preciso defender os interesses fundamentais da classe trabalhadora. Dentre estes interesses, o acesso ao trabalho e um trabalho que proporcione as melhores condições possíveis de garantia da existência.

No decorrer do texto fizemos nossa exposição em relação ao posicionamento que adotamos frente a este debate, entretanto, reconhecemos que a discussão não está esgotada, pois existem diversas mediações ainda necessárias para construir pontos de vistas favoráveis a classe trabalhadora. Sobretudo, precisamos buscar uma visão estratégica de construção de perspectivas superadoras.

Diante desta situação, nos apegamos à proposta de formação humana, devidamente fundamentada, como possibilidade mais avançada deste estudo. Também apontamos a perspectiva da qualificação profissional como relação social, como uma possibilidade imediata para o REUNI e que proporcionaria um avanço para a classe trabalhadora.

Para finalizar este trabalho, achamos necessário reforçar que esta política ainda está em construção, repleta de contradições, com rumo indefinido, apesar de haver uma tendência se constituindo, e que pode sofrer a influência da disputa de hegemonia, própria da luta de classes. A análise crítico-dialética se torna um instrumento imprescindível para tal situação.

⁷⁶ Os pontos centrais são a defesa da não profissionalização precoce, o aligeiramento na formação, assim como os PTM's voltados para as noções pós-modernas.

Endossamos, então, a posição tratada por Saviani (1999), da necessidade de uma resistência ativa, para galgar posições que nos favoreçam diante das seqüentes derrocadas que o campo da esquerda vem sofrendo na luta por uma educação pública de qualidade.

Nos apegamos também a máxima de Gramsci, que nos momentos de avanço do capital, é preciso ter um pessimismo da análise e um otimismo da ação para construirmos outra hegemonia.

REFERÊNCIAS

ADUNIMEP. *Boletim*, n° 02.2S.07. 26 de Setembro de 2007.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de.; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Organizadoras). *Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas – SP. Mercado das Letras. 2009.

ALMEIDA, Naomar. *Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos*. Editora Universidade de Brasília: Brasília – DF, EDUFBA: Salvador – BA. 2007.

ANDES. *As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior*. Número 25. 2007a.

_____. *PDE – O plano de desestruturação da educação superior*. 2007b.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. 1994.

_____. *Construir sociedades del conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciária*. Washington, D.C: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial, 2003.

BASTOS, Carmem Célia Barradas Correia. *O Processo de Bolonha no Espaço Europeu e a Reforma Universitária brasileira*. p. 155 – 165. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; BIANCHETI, Lucídio; POLANGANA, Isilda Campaner. *A controvérsia da qualificação no debate sobre trabalho e educação*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a01.pdf>. Acesso: 06/09/2008.

BRASIL, Descrição do REUNI. s/d. Disponível em:

http://pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=167:reuni&catid=27:educa-superior&Itemid=193. Acesso em: 03 de Março de 2010.

BRASIL. Decreto N^o. 6.096. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. Brasília, 24 de Abril de 2007a.

BRASIL. MEC. *Portaria N^o 582*, de 14 de maio de 2008.

_____. *A política para as instituições federais de ensino superior*. Brasília, 1995. (Mimeo).

_____. *Diretrizes Gerais do REUNI*. 2007b.

_____. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*. Brasília, 02 de dezembro de 2004.

BRÍGIDO, Raimundo Vóssio. *Criação de uma rede nacional de certificação de competências profissionais*. In: *Certificação de Competências Profissionais: “Discussões”*. Brasília, OIT, MET/MAT, 1999.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. 2^a Ed., Editora Paz e Terra, 1990.

CADERNO DO ANDES. *As Novas Faces da reforma universitária do governo lula e os impactos do PDE sobre a educação superior*. n^o. 25, Brasília, Agosto de 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei 7.200/2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino*. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=327390. Acesso em 26 de Abril de 2008.

CAMARGO, Arlete Maria M. de. *O princípio da flexibilidade curricular dos cursos de graduação*. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Organizadoras). *Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas novos desafios*. São Paulo – SP. Xamã, 2009.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes*. 1995. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf> . Acesso em: 14/08/09.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. *As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites*. p.43 – 79. In: NEVES, Lúcia Maria W.; SIQUEIRA, Ângela C. (Organizadoras). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo, Editora Xamã. 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Set. – Dez., n. 24, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRAL NETO, Antonio; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Organizadoras). *Políticas da educação superior no Brasil: velhos temas novos desafios*. São Paulo – SP. Xamã, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista*. Categorias e Leis da Dialética. São Paulo. Editora Alfa-ômega. 1982.

COGGIOLA, Osvaldo. *Escritos Sobre a Comuna de Paris*. Editora: Xamã, São Paulo – SP, 1ª Edição, 2003.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Editora Campus. Rio de Janeiro. 1992.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. *Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha em 19 de junho de 1999*. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ponto-e-virgula/n5/artigos/pdf/pv5-14-declaracaodebolonha.pdf> Acesso em: 03 de abril de 2010

DELORS, Jacques (org.) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG: UNESCO, 1998.

DIRETÓRIO ACADÊMICO DE FONOAUDIOLOGIA – UFBA. *O Livro cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Conseqüências do REUNI*. 1ª Edição, Julho de 2008.

_____. et. al. *O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Conseqüências do REUNI*. 2ª Edição, Janeiro de 2009.

DRUCK, Graça. *Qualificação, Empregabilidade e Competência: Mitos versus Realidade*. p.81-90. In: GOMES, Álvaro (Org.) *O Trabalho no Século XXI: Considerações para o futuro do trabalho*. São Paulo. Editora e Livraria Anita Ltda. 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?* Autores Associados. 2003.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Autores Associados. Campinas – SP. 2000.

FASUBRA. Projeto universidade cidadã para os trabalhadores. *Revista da FASUBRA*. Nº. 2, Julho de 2005.

FERRETI, João Celso. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p.401-422, maio/ago. 2004.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, São Paulo, Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe*. GT Trabalho-educação, 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Caxambu – MG, 2008. (mimeo).

_____. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (Org.). Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

_____. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed., São Paulo, Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Organizadores). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Visões Críticas. 11ª Edição, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

GIDDENS, A. *Terceira via*. In: MILIBAND, David. *Reinventando a esquerda*. Editora UNESP. 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 1. Introdução ao Estudo da Filosofia a filosofia de Benedetto Croce. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira. 3ª Edição. Rio de Janeiro. 2004.

_____. *Cadernos do Cárcere*, Volume 3; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: Ministério da Educação; Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. Edições Loyola. São Paulo – SP. 2009.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. *Jornal do Brasil (RJ): Editorial - Um país contra a má educação*. (21/01/2010). Fonte:
http://www.ipea.gov.br/003/00301009.jsp?ttCD_CHAVE=13295. Acesso em 31/01/2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior*. 2009.

JORNAL DO SINTUFRJ. Nº. 656 - 7 a 13 de março de 2005.

KOPNIN, Pável Vasílievich. *A Dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A. 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Desafios Teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (Org.). Petrópolis, RJ: vozes, 1998.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Revista Educação & Realidade*. V. 34, nº.1. (49-64) jan/abr, 2009.

LEHER, R.; SADER, E. *Público, estatal e privado na reforma universitária*. 2004. (mimeo)

LEHER, Roberto. *"Fast Delivery" Diploma: a feição da contra-reforma da educação superior*. Carta Maior, 14 de Fevereiro de 2007a. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/fast_delivery_contra-reforma_ed_sup.htm . acesso em: 13/08/09.

_____. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. *Revista Brasileira de Educação*, v.12 n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007b.

_____. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, vol.13, nº. 39. Rio de Janeiro – RJ. Set – Dez, 2008.

_____. *Programa de Aceleração do Crescimento, Educação e Heteronomia Cultural*. s/d a. (mimeo)

_____. *Wolfowitz no Banco Mundial: educação como segurança*. s/d b. (mimeo)

_____. *Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente*. In: FÁVERO, Osmar (Org). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas – SP: Autores Associados; Niterói – RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EdUFF), 2005.

LIMA, Júlio César França; NEZES, Lúcia Maria Wanderley. (organizadores). *Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2006.

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo – SP. Xamã, 2007.

LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. *Produção e/ou produtividade: discutindo o trabalho na universidade*. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2006.

MANCEBO, Deise. *Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-critica*. 2010 (mimeo).

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol.19, n. 64, set.1999.

Manifesto da Universidade Nova: Reitores de Universidades Federais Brasileiras pela Reestruturação da Educação Superior no Brasil, 02 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.sintufrj.org.br/GTS/gtsEducacaoManifestoUniversidadeNova.htm>
Acesso em: 07 de maio de 2010

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo. Boitempo. 2007.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo. Boitempo. 2006.

_____. *Contribuição a Crítica da Economia Política*. 2ª Edição brasileira, São Paulo, Editora Martins Fontes, 1983.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. Boitempo editorial, São Paulo. 2005.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. São Paulo. Boitempo. 2009

_____. *Prefácio da contribuição a crítica da economia política*. Editora Martins Fontes, São Paulo, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Editora Moraes, São Paulo. 1984.

_____. *Manifesto do Partido Comunista*. L&PM. Porto Alegre – RS: 2007.

MESCHKAT, Klaus. Uma crítica a la ideologia de La “sociedad civil”. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, Ciencias Sociales e Humanidades*. Universidad Complutense de Madrid – España. Nómadas, n. 1, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Organizadora). *Pesquisa Social Teoria, Método e Criatividade*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10ª ed. São Paulo, Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Exposição de motivos, anteprojeto de lei da educação superior*. Disponível em:
<http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Documentos/DOCUMENTOS/2005.7.29.21.13.55.pdf> Acesso 26 de Abril de 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Os “pós – ismos” e outras querelas ideológicas. *Revista Perspectiva*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, Vol. 14, n. 24 p. 45 – 59. 1996.

MORAES, Reginaldo C. Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: Hegemonia Ideológica e Redefinição das Relações Estado-sociedade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24. 2002.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6 n. 3, p. 549-571, nov.2008/fev.2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SIQUEIRA, Ângela C. (Organizadoras). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo, Editora Xamã. 2006.

NOZAKI, Hajime. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão*. Niterói: RJ, UFF, Tese de doutorado (Doutorado em Educação), 2004.

OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa. *Crítica a perspectiva da “Sociedade do Conhecimento” como um dos parâmetros teórico-metodológicos do REUNI*. IX Encontro da ANPED – Regional Sudeste, São Carlos - SP, 2009a.

_____. *As apropriações da categoria “Qualificação Profissional” na Educação brasileira: Relações e Nexos com a Reforma Universitária*. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís – MA. 2009b.

OLIVEIRA, Ramon de. *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAULA, Cristiana Maria de. *Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

PEIXOTO, Maria do Carmo de L. Peixoto. *O acesso ao ensino superior nos periódicos nacionais*. In: SILVA JR, João dos Reis. e SGUISSARDI, Valdemar. (Orgs.). *Educação Superior: Análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã. 2001.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Organizadoras). *Universidade Contemporânea: Políticas do Processo de Bolonha*. Campinas – SP. Mercado das Letras. 2009.

PINHEIRO, Luiz Umberto. *Universidade dilacerada: tragédia ou revolta? Tempo de reforma neoliberal*. Salvador: L.U. Pinheiro, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* 3ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Concepção do ensino médio integrado*. 2005. (mimeo)

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 26 nº. 92, Campinas Outubro, 2005.

ROCHA, Marisa Brandão. *Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*. V.12, n. 34, p 120-181, 2007.

SADER, Emir (Organizador). *Gramsci: poder, política e partido*; tradução Eliana Aguiar, 1ª edição, São Paulo: expressão popular, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *La universidad en siglo XXI*. Para uma reforma democrática y emancipadora de La universidad. s/d.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Análise do PDE. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, outubro de 2007.

_____. *Educação do Senso Comum à Consciência filosófica*. 15ª Edição, Campinas, SP, Autores Associados, 2004.

_____. *Escola e Democracia: teorias da educação -39ª edição-* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições?* ANPED, 2000.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista : EDUSF, 1998.

_____. (Organizadores). *Educação Superior: Análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã. 2001.

SILVA, Carlos Sirimarco Monteiro da. *Transição de Paradigmas na melhoria da qualidade no ensino superior*. SENAI Artes Gráficas, Rio de Janeiro, 2006.

TAFFAREL, Celi. *A expansão do ensino superior, 40 anos da FAGED/UFBA*. A expansão do ensino superior, a formação de professores e a qualidade da educação básica: as lições derivadas da prática. Ou política para o ensino superior: a catástrofe do

instituto de química e o preço da expansão via REUNI. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 29/08/2009.

_____. *As políticas educacionais e os impactos nas universidades: as faculdades, institutos e centros de educação no olho do furacão*. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 29/08/2009.

_____. *Faculdades de educação: expansão, reestruturação e formação de professores em tempos de barbárie*. A situação da FACED/UFBA. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 11/08/2009.

_____. *Formação de professores, qualidade da educação básica e expansão do ensino superior: os desafios históricos do continente e o cotidiano da FACED/UFBA*. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 11/08/2009.

_____. *FORUMDIR: Uma contribuição ao debate*. Faculdades e Centros de Educação e os cursos de pedagogia: A ponta do iceberg da destruição da educação pública. Desafios e tarefas (uma contribuição ao debate). Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 11/08/2009.

_____. *Plano diretor e curricular em tempos de REUNI*. Sobre plano diretor, plano de desenvolvimento institucional e plano curricular da UFBA Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 11/08/2009.

TAFFAREL, Celi; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; FIGUEIREDO, Erika. *Expansão universitária e REUNI: REUNI E SUAS CONTRADIÇÕES: Metas a serem cumpridas e seus impactos*. 2009. Disponível em:
<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 11 de Agosto de 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Nota técnica preliminar: metodologia para obtenção das metas finais e parciais*. São Paulo, 2007. Disponível em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/Biblioteca.aspx> Acesso em: 07 de maio de 2010

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. (Coleção fronteiras da educação). Ijuí – RS. Editora Unijuí. 2005.

_____. Educação e Formação Humana. Ideação, *Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE* – Campus Foz do Iguaçu (PR). V.8, nº.9, p.09-21. 2006.

TRINDADE, Hélió. A República em tempos de reforma universitária: o desafio do Governo Lula. *Educ. Soc.*, Out 2004, vol.25, no.88, p.819-844.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Pro-Reitoria de Ensino de Graduação. Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. (Implementação do REUNI). Salvador, Julho de 2008a.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 02 / 2008*. Estabelece definições, princípios, modalidades, critérios e padrões para a organização dos cursos de graduação da UFBA. 2008b.

WOOD, Ellen. *Trabalho, classe e Estado no capitalismo global*. p. 96-115. In: LEHER, Roberto; SERTÚBAL, Mariana (Organizadores). *Pensamento crítico e movimentos sociais: diálogos para uma nova práxis*. São Paulo, Cortez, 2005.

ANEXO A – Lista de Adesão ao REUNI por chamada

Das 54 universidades federais existentes ao final de 2007, 53 aderiram ao programa, em duas chamadas:

Primeira chamada: 29/10/2007 para implantação do programa no 1º semestre 2008, da qual participaram as seguintes universidades:

1. Fundação Universidade de Brasília - UnB
2. Fundação Universidade Federal do Piauí - UFPI
3. Fundação Universidade Federal de Viçosa - UFV
4. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ
5. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
6. Fundação Universidade Federal do Acre - UFAC
7. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
8. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
9. Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
10. Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
11. Fundação Universidade Federal do Maranhão - UFMA
12. Universidade Federal da Paraíba - UFPB
13. Fundação Universidade Federal de Roraima - UFRR
14. Universidade Federal do Pará - UFPA
15. Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
16. Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA
17. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
18. Fundação Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
19. Universidade Federal do Paraná - UFPR
20. Universidade Federal de Goiás - UFG
21. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
22. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
23. Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT
24. Fundação Universidade Federal de Pelotas - UFPel
25. Universidade Federal da Bahia - UFBA
26. Universidade Federal do Ceará - UFC

27. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
28. Universidade Federal de Lavras - UFLA
29. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
30. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
31. Fundação Universidade Federal de Sergipe - UFS
32. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
33. Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA
34. Fundação Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJ
35. Fundação Universidade do Rio Grande - FURG
36. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
37. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
38. Fundação Universidade do Amazonas - UFAM
39. Fundação Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
40. Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR
41. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA
42. Universidade Federal Fluminense – UFF

Segunda chamada: 17/12/2007 para implantação do programa no 2º semestre de 2008:

1. Universidade Federal de Alagoas - UFAL
2. Fundação Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
3. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
4. Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
5. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
6. Universidade Federal de Uberlândia - UFU
7. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
8. Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL
9. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI
10. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR
11. Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

ANEXO B – Número de vagas em concursos docentes em 2008

Vagas em Concursos - Docentes de 3º Grau			
Projetadas	Autorizadas	Homologadas	Nomeações
1.821	1.821	1.560	1.560

FONTE: Módulo Concursos/SIMEC.

ANEXO C – Número de vagas em concursos para Técnicos classes B, C e D (nível médio) e E (nível superior) em 2008

Vagas em Concursos - TA classes B, C, D e E			
Projetadas	Autorizadas	Homologadas	Nomeações
1.638	1.638	1.300	1.275

FONTE: Módulo Concursos/SIMEC.

ANEXO D – Situação das Obras em 2008

Obras do Reuni - Exercício 2008				
Em Elaboração de Projetos	Em Licitação	Em Execução	Concluída	Total
77	127	103	20	327

Fonte: Módulo de Monitoramento de Obras/SIMEC relativo a 31/12/2008. Data: 07/10/2009.

ANEXO E – Execução Orçamentária Geral do Programa REUNI em 2008

IFES	PACTUADO			DISPONIBILIZADO				* DIFERENÇA: Disponibilizado - Pactuado	
	Custeio AE + UBC	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	Custeio	Investimento	TOTAL exceto Bolsa Capes	%	TOTAL exceto Bolsa Capes	
TOTAL	65.383.199	431.615.330	496.998.529	76.220.896	415.661.444	491.882.340	99%	-5.116.189	-1,0%

Fontes: Siafi, módulo simulador REUni, processos físicos, sítio da Câmara Federal.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)