

**LUIS GUSTAVO MACHADO**



**O PROJETO DE AVALIAÇÃO DO CAMPUS LITORAL DA  
UFPR E SUAS RELAÇÕES COM O REUNI: UM PASSO A FRENTE OU  
DOIS ATRÁS?**

**CURITIBA**

**2007**

**LUIS GUSTAVO MACHADO**

**O PROJETO DE AVALIAÇÃO DO CAMPUS LITORAL DA  
UFPR E SUAS RELAÇÕES COM O REUNI: UM PASSO A FRENTE OU  
DOIS ATRÁS?**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de licenciado em Educação Física, no Curso de Licenciatura em Educação Física, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Ms. Fabiano Antonio dos Santos

**CURITIBA**

2007

## Dedicatória

Aos imprescindíveis, que  
constroem dia e noite o novo  
amanhecer...

## Agradecimentos

À minha mãe Terezinha e ao meu pai Francisco, por sempre me apoiarem em minhas decisões, em meus estudos, e por acreditarem em mim.

Ao meu irmão Luis Fernando, pelo exemplo de luta e de pessoa que é. Um dia nossos sonhos irão de se realizar. À Mery, que em todos os momentos me apoiou e acreditou em mim. À Maria Fernanda, que carrega em seu sorriso e em seus olhos, a beleza de ser criança. Obrigado por nos fazer um pouco mais feliz.

À Gis, pelas brigas, pelas broncas, pelas lágrimas, mas principalmente pelo companheirismo, pelo apoio, pelo **amor** que compartilhamos intensamente nos três últimos anos. Muito obrigado por conviver com você. Amo-te muito pequena...

Ao meu querido (des) orientador Fabiano. Muito obrigado pelos puxões de orelha, pelos (des) encontros, pelo apoio, e por ter feito parte da minha formação. Obrigado por me fazer entender a importância do estudo em nossa militância, e pelo carinho e dedicação para com este trabalho.

Aos companheiros e companheiras do Espaço Marx e Espaço Lênin, pelos anos de estudo que me foram proporcionados desde 2004.

Às companheiras e companheiros que compartilharam as gestões de CAEF, as construções de coletivos e das muitas tarefas. Vocês são o que tem de melhor nesse DEF.

Aos camaradas do MEEF e do M.E. Geral, muito obrigado: pelas noites curtas e mal dormidas, pelas viagens cansáveis e intermináveis, pelas discussões, pelo aprendizado e pela luta por nós travada.

Aos velhos e novos lutadores da Educação Física, e aqueles que construíram o projeto de Movimentos Sociais nos últimos anos. Devo boa parte de minha formação a vocês.

Aos professores e professoras do DEF que conseguiram ser mais que simples docentes, e que contribuíram em minha formação, e mais que isso, se tornaram bons amigos. Obrigado.

Aos camaradas de *Luta Socialista*, por construírem no dia-a-dia uma sociedade não só socialista, porque essa não nos basta, mas sim *Comunista*...

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>VI</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.</b>
<b>1. A SOCIEDADE DO CAPITAL E A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO</b> .....	<b>4</b>
1.1 CORRIGIR O INCORRIGÍVEL: POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL .....	4
1.2 GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO: TENTATIVAS CORRETORAS DA CRISE DO CAPITAL E APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO. ....	7
1.3 REFORMAR OU REVOLUCIONAR? .....	12
<b>2. A EDUCAÇÃO EM CRISE, PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E RECUE DA TEORIA: UM PASSO A FRENTE OU DOIS ATRÁS?</b> .....	<b>14</b>
2.1 A CRISE DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO.....	15
2.2 PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E O RECUE DA TEORIA .....	18
2.3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS.....	20
2.4 UM PASSO A FRENTE OU DOIS ATRÁS? .....	21
<b>3. O PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E SUAS RELACÕES COM A UFPR LITORAL</b> .....	<b>24</b>
3.1 UFPR LITORAL: O MARCO ZERO DO REUNI? .....	24
3.2 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO NA UFPR LITORAL. ....	28
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>35</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>38</b>
ANEXO I – ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS.....	39

## RESUMO

Este trabalho analisa as políticas atuais de educação no contexto de implementação de políticas neoliberais, dentro e fora do campo da Educação. Várias são as teorias que tentam responder aos problemas educacionais, apresentamos algumas destas teorias, como uma das formas de mascarar os reais problemas educacionais, adotando saídas que culpam o professor pelo fracasso educacional ou optam por teorias que não conseguem analisar o problema como um todo. Analisamos o decreto 6.096/2007 e seu documento de diretrizes gerais de apoio a reestruturação e expansão das Universidades Federais, conhecido como REUNI e estabelecemos comparações com o campus Litoral da UFPR, principalmente no que tange a avaliação, mas estabelecendo relação direta com o Projeto Político Pedagógico e com a estruturação do currículo naquele campus, visualizando como que esses fatores podem prejudicar a formação dos estudantes de graduação. O curso escolhido para se fazerem as entrevistas semi-estruturadas com professores e estudantes, foi o curso de Gestão Ambiental. Com os dados coletados, concluímos que o processo de avaliação da UFPR Litoral, carrega consigo formas (neo) pragmáticas de se pensar a educação, abrindo mão de critérios objetivos de se avaliar, e prejudicando a instrumentalização teórica dos estudantes e caracterizando um Recuo da Teoria.

**Palavras Chave:** Avaliação, REUNI e UFPR Litoral.

## INTRODUÇÃO

Participamos desde 2004 do movimento estudantil<sup>1</sup>, tanto em âmbito local como em âmbito nacional, e desde então dois dos temas mais debatidos nos diversos encontros, seminários e fóruns desse movimento social são a Reforma Universitária e as Diretrizes Curriculares. Nas discussões que acumulamos ao longo desses 4 anos, entendemos que essa Reforma Universitária caminha em direção contrária aos interesses do conjunto dos estudantes e das demais categorias que compõem a Universidade ao invés de se avançar na defesa de uma “Educação Pública, Gratuita e de Qualidade”, os projetos, as medidas provisórias e os decretos caminham em direção oposta a essa bandeira de luta.

Apesar do debate acerca da Reforma da Educação Superior ser feito em várias instâncias do Movimento Estudantil, por parte dos estudantes, muito pouco tem se produzido a respeito de suas conseqüências para a formação dos estudantes de graduação, visto que na maioria das pesquisas o objeto de estudo é algo mais específico de cada uma das áreas, perdendo em alguns casos, a relação com o todo. Apesar de nosso envolvimento nas discussões a respeito da Educação Física, acreditamos que nesse momento é de extrema importância o estudo desse decreto, visto que ele acarretará em mudanças a todos os cursos de graduação das Universidades Federais do Brasil.

Nossa problematização e objetivos com este trabalho, estão baseados em uma série de questões, a saber: As crises cíclicas do capital têm influenciado as políticas educacionais em países periféricos como o Brasil? O processo de globalização procura uma mundialização da cultura/educação? A quem serve esse processo? O REUNI colabora com o processo de mudança radical na educação ou auxilia apenas em pequenas mudanças no que tange a educação? A UFPR Litoral assume qual perspectiva teórica em seu processo de avaliação?

---

<sup>1</sup> Participamos das gestões do Centro Acadêmico de Educação Física de 2004/2005 e 2006/2007, das gestões da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física de 2005/2006 e 2006/2007 e da gestão do Diretório Central de Estudantes da UFPR de 2005/2006.

A presente pesquisa é um estudo de caso da Universidade Federal do Paraná, Campus Litoral. Optamos por esse tipo de pesquisa por duas questões centrais. Primeiro por permitirem a generalização, e segundo pelo fato de podermos ouvir diferentes pontos de vista para entender diferentes perspectivas. Portanto a partir de uma análise criteriosa, podemos apreender a essência dos fenômenos e não somente a sua aparência (Ludke e André, 1986). O estudo de caso desenvolvido na UFPR Litoral, focou o curso de Gestão Ambiental. A escolha por este curso se deu por dois motivos: primeiro por ele ser vanguarda na implementação do processo que está acontecendo na UFPR Litoral; e segundo pelo fato de trazer consigo um movimento importante da contratação presente atualmente no Campus, onde existem professores contrários e favoráveis ao processo que ocorre na UFPR Litoral.

A metodologia utilizada na coleta de dados parte dos pressupostos da análise de conteúdo, permitindo “...ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.” (Minayo, 1999, p. 203).

Para a coleta dos dados, utilizamos um questionário com quatro questões (anexo 1), que seguiam critérios estabelecidos por entrevistas semi-estruturadas realizadas com nove professores que identificamos ter mais relação com o Curso de Gestão Ambiental, seja pelo tempo de instituição, seja pelo envolvimento nas discussões sobre as contradições já mencionadas. Foi o mesmo questionário utilizado para a entrevista com dois estudantes do terceiro ano do referido curso, para que pudéssemos verificar qual tem sido o impacto deste projeto de (i)racionalidade na formação daqueles acadêmicos. Vale ressaltar que, dos nove professores destacados para a entrevista, conseguimos entrevistar somente sete.

Apresentados o problema, a justificativa, os objetivos e a metodologia desta pesquisa, seguimos agora, apresentando a sua organização, disposta em três capítulos. No primeiro, analisamos o “estado da arte” que envolve a educação e seus determinantes sociais e econômicos, realizados pelo capitalismo, apontando a transformação social como único meio para transformar a educação em termos reais, não da maneira como se faz atualmente por meio de reformas das mais diversas naturezas.

No capítulo dois discutimos a crise da educação, e as diversas teorias que (re) surgem para tentar explicar os problemas, e propor soluções. Porém, a maioria delas não consegue



explicar a multiplicidade de fatores que envolvem os problemas educacionais, e optam por culpar os professores ou por se apegarem a formas pragmáticas de tratar a educação.

No terceiro capítulo, por fim, analisamos o decreto 6.096/2007 e seu documento de diretrizes gerais, estabelecendo relações com a UFPR Litoral, principalmente no que tange a avaliação, mas também analisando o Projeto Político Pedagógico, a estruturação do currículo e suas influências sobre a formação dos estudantes de graduação.

|

## **1. A SOCIEDADE DO CAPITAL E A CRISE NO MUNDO DO TRABALHO: APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO.**

Neste capítulo pretendemos discutir a Educação a partir das intencionalidades do capital em gerir suas crises cíclicas, procurando corrigir suas deformações bem como a forma como esse processo se desenrola a nível global, com propostas de organismos internacionais que não querem atender as necessidades reais de cada nação, mas orientam que determinadas políticas públicas para os países periféricos ou em desenvolvimento sejam rigidamente seguidas, entendendo isso como uma estratégia de dominação de alguns países por outros.

Também tentaremos dialogar com alguns apontamentos para uma real superação deste modelo educacional. Para tanto, buscamos os apontamentos realizados por inúmeros autores, dentre os quais se destacam Mészáros e Frigotto, ambos indicando necessária a superação do capital como modo das pessoas organizarem sua produção.

### ***1.1 Corrigir o incorrigível: políticas de inclusão social***

Desde o primeiro mandato do Governo Lula da Silva, eleito com grande apoio dos movimentos sociais, o que temos visto é uma continuidade nas políticas efetivadas pelos governos anteriores, e não uma ruptura, como boa parte de sua base eleitoral esperava. Desde programas como o Fome Zero, Programa Universidade Para Todos (ProUni), no primeiro mandato, até o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) já neste segundo mandato, não são programas que buscam romper com a política adotada no Brasil, de privilégios a uma pequena parcela da população, enquanto a classe trabalhadora continua a ser atacada em seus direitos.

Estas políticas, portanto, não resolvem os problemas sociais enfrentados por boa parte

da população, problemas estes que são apontadas por HOBBSAWM (apud Frigotto 2000) como sendo três principais: A questão ecológica, a desigualdade social e a degradação humana. Acreditamos que essas três questões não estão separadas umas das outras, podendo uma influenciar diretamente outra. Frigotto (2000. p. 84) exemplificando a questão da degradação humana nos diz que “A idéia desses *custos sociais e humanos* materializa-se pelo aumento da miséria absoluta, da fome, da violência, de doenças endêmicas e pelo desemprego e subemprego estrutural que atinge de modo diferenciado os países do Cone Norte e Sul.” E é justamente com as conseqüências trazidas pelo neoliberalismo que se começa a gerar um sentimento de desesperança frente aos problemas sociais (Frigotto, 2000).

Um dos pontos apontados por Frigotto, a questão do desemprego, é considerada como estrutural, essa e as outras características podem ser analisadas como sintomas de uma crise, que não é casual e, sim, inerente ao modo de produção capitalista. Tal sistema, portanto, não é harmônico como pensam alguns e, sim, contraditório, sua economia não é planificada, não há um planejamento a curto ou a longo prazo, sendo regido, desta forma, através da lógica da oferta e da demanda. Um dos exemplos é o fato da crise capitalista ser provocada por um excesso de produção, e termos boa parte da população sem conseguir realizar as necessidades básicas como alimentação, moradia e vestimenta. Segundo THERBORN (1995, p. 47) “...as crises cíclicas fazem parte da vida normal deste sistema social e histórico.” A crise ocorrida entre as décadas de 1970 e 1990, não foi de centralização do poder do estado, como dizem os ideólogos neoliberais, foi sim uma crise que é estrutural do modo de produção capitalista. (FRIGOTTO, 2000)

Torna-se necessário compreender essa questão situada historicamente. Com a crise de superprodução de 1929, a burguesia necessitava vender suas mercadorias, porém não havia quem as pudesse comprar, portanto era necessário que a classe trabalhadora pudesse ter acesso a produtos que antes ela não tinha. Porém, somente depois da segunda guerra mundial, que acontece também para que o Capital possa se reconstruir, o Estado de Bem-Estar Social começa a ser implementado, estado esse que para Keynes teria o objetivo de “...desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como à educação, subsídio no transporte etc.” (Frigotto, 2000. p. 70-1)

Nesta fase de acumulação capitalista, o Estado toma com mais ênfase para si, algumas

das demandas sociais, tais como saúde e educação, e passa a ser o responsável por elas, fazendo com que os trabalhadores pudessem gastar mais os seus salários consumindo mercadorias que antes estavam em excesso. Isso permitiu um incrível avanço na tecnologia, coincidindo com o esgotamento do modelo fordista. Com efeito FRIGOTTO (2000, p. 77) deposita tal avanço graças ao “...financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo fundo público.”

Com a crise instaurada no modelo de acumulação capitalista várias são as tentativas de reorganização de sua economia e tentativas de superação de problemas crônicos em sua constituição. Estas tentativas assumem caráter destrutivo da vida humana, através da alienação do trabalho e da extração da mais-valia, e se instauram com cada vez mais forças a fim de superar os problemas de ordem estrutural do sistema. O capital ao longo de sua existência necessitou e, ainda necessita buscar formas de controlar as diversas crises, decorrentes de uma estrutura totalmente desplanificada, em que reinam a competição. Como força integralizadora dos problemas de sustentação do capital, o Estado é obrigatoriamente, uma válvula de escape aos antagonismos fabricados por um sistema que prioriza a acumulação.

Desemprego, incompatibilidade entre desenvolvimento tecnológico e a manutenção das relações sociais de produção, Estado Mínimo ou ainda somente fiscalizador, histórias “neosalvacionistas”, “neocoservacionistas”, “neoconformatórias” do fim da história, tecem uma ‘colcha’ de ações e efeitos que incidem diretamente na vida das pessoas. MÉSZÁROS (2002, p. 97) traz uma reportagem do jornal de Londres “The Economist” onde se afirma “Não há alternativa para o mercado livre como forma de organização da vida econômica.” O mesmo autor ainda aponta as duas guerras mundiais ocorridas no século XX, como uma das formas de superar as crises cíclicas do capital.

Com o olhar sobre estas crises, e suas tentativas de superação, algumas tendências configuram-se sobre o mundo do trabalho, o que solidifica as ações a serem tomadas para alterar estas condições impostas à classe trabalhadora. Assim, a (re) organização do processo produtivo; O surgimento de maneira ampliada de um Estado definido por Sader (1999) como mini-max (mínimo para as questões voltadas a classe trabalhadora, e máximo para as orientações burguesas de investimentos e ampliação de capital); e finalmente o processo de globalização do capital, são ferramentas fundamentais de análises e aspectos concretos para

montarmos alternativas contrárias à decadência humana por conta da necessidade capitalista/burguesa de competir de maneira desmedida em busca de uma melhor colocação no mercado.

A globalização e o Neoliberalismo surgem, como veremos a seguir, num contexto propício afirmando a necessidade de estabelecimento de novas fronteiras e relações entre as nações. Nesta perspectiva o mercado é o maior responsável por regular as transações econômicas, entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Para entender como que as crises cíclicas podem trazer influências para a Educação, como aponta Mészáros (2005, p. 43):

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo.

Percebemos, portanto, que as crises econômicas, resultadas das próprias contradições do sistema capitalista, acabam por influenciar as mais diversas esferas da vida humana e, conseqüentemente, também a educação. Porém o próprio Mészáros (2002) afirma que essas contradições, quando intensificadas, poderão possibilitar as condições da transformação do modo de produção capitalista.

## ***1.2 Globalização e Neoliberalismo: Tentativas corretoras da crise do capital e apontamentos sobre a educação.***

Ascensões de novas formas de organização do trabalho sob a justificativa de uma reconversão das relações de trabalho, abrandamento das lutas sociais, ampliação do mercado a nível global sob a justificativa da extinção de barreiras nacionais, formação de blocos econômicos, são apenas alguns exemplos dos novos caminhos trilhados pelo mundo do trabalho.

O neoliberalismo não nasce na crise da década de 70. Segundo ANDERSON (1995. p. 9) “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma intervenção teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar.”

Para o mesmo autor, a mensagem posta pelo neoliberalismo materializou-se, na realidade, aproximadamente 20 anos após a publicação teórica de ‘O Caminho da Servidão’ de Friedrich Hayek, obra esta que deu origem a produção teórica do neoliberalismo, publicada em 1944. De forma mais específica, o final da década de 70 marca o início das investidas neoliberais, sob o comando governos Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos da América.

Algumas medidas adotadas na Inglaterra podem resumir os objetivos do neoliberalismo:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais (...) se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado (ANDERSON, 1995. p.12).

Porém, não foi só na Europa que pudemos observar a implementação de políticas neoliberais, pode-se observar, antes mesmo da Europa, algumas características do neoliberalismo, serem implementadas no Chile de Pinochet, tais como a “...desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos.” (op.cit. p.19)

Como vimos, uma das características do neoliberalismo é a privatização de empresas estatais, e o fato das empresas privadas gerarem mais capital do que o estado, e suas empresas, é um dos argumentos para a privatização de empresas e bens públicos (Frigotto, 2000).

No Brasil esse processo de implementação de políticas neoliberais e, conseqüentemente, da privatização de empresas estatais, e de outras características advindas

do neoliberalismo durante o Governo de Fernando Henrique. O relato de FERNANDES (1995) nos ajuda a entender a conjuntura vivida nessa época:

Esse processo se faz sentir com muita força hoje no Brasil – não só com as privatizações já efetuadas nos últimos quatro anos, mas também com as proposições de quebra de monopólios estatais considerados ‘intocáveis’ até aqui, como o petróleo e as telecomunicações. É interessante ver como a viragem neoliberal em curso vem alterando o ‘senso comum’ sobre esta questão. Quando a Petrobrás foi criada, na década de 50, havia um grande consenso no Congresso Nacional em relação à oportunidade do estabelecimento desse monopólio estatal, fruto de intensa campanha popular de mobilização e esclarecimento. As críticas formuladas a Getúlio no parlamento reclamavam justamente do caráter *recuado* do seu projeto – os parlamentares queixavam-se de que ele fazia concessões em demasia ao capital estrangeiro. Hoje o clima é outro, e esse consenso nacional já não existe mais. Ele não resistiu à campanha deliberada, incessante e brutal contra os monopólios estatais movida pelos poderosos monopólios privados que dominam a *mídia* no país. (p. 55)

Para esse autor nos últimos quinze anos vem ocorrendo uma “viragem” neoliberal, e um dos pilares fundamentais dessa viragem é “...a crescente tendência à desregulamentação das atividades econômicas e sociais pelo Estado, baseada na superioridade da ‘eficiência do mercado’ em relação ao ‘burocratismo do Estado.’” (idem, p. 56).

Segundo THERBORN (1995) um dos fatores que pode influenciar na formação dos trabalhadores a partir do esgotamento do modelo fordista de produção é a “...introdução de novas modalidades de produção graças ao desenvolvimento de tecnologias mais flexíveis. Esta flexibilidade representou, de fato, uma maior capacidade de adaptação às demandas do mercado...” (idem, p 44). Com as mudanças na base tecnológica e uma organização mais flexível, a formação dos trabalhadores também necessita ser mais flexível, e dois dos organismos que vão influenciar isso são o FMI e o Banco Mundial (Frigotto, 2000).

Algumas das características que serão apontadas para a educação, no que tange ao seu relacionamento com as novas formas de produção são “A integração, a qualidade e a flexibilidade...” (Frigotto, 2000. p 146). Esse autor também fala sobre a importância da educação básica na formação dos trabalhadores “...com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão.” (idem, p. 145)

Uma das características dessa formação flexível é apontada por MARX apud Frigotto (2000, p. 140) onde:

O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível.

Essa idéia de formação flexível surge no intento de superar a idéia de formação de capital humano, teoria que ganha força no Brasil na época da ditadura militar, e que tenta relacionar a educação com o desenvolvimento das nações e das possibilidades individuais de ascensão econômica. Para GENTILI (2005) existe hoje um esgotamento dessa teoria em sua formulação original. Esse esgotamento se confirmará a partir da década de 80, mas principalmente a partir de 1990, visto que todo o discurso e consenso que se tinha em relação as promessas integradoras em relação a educação se esgotam. A proposta é integradora no sentido de associar avanço na constituição da maior qualificação da força de trabalho individual com a riqueza social acumulada pela formação de ampla mão-de-obra nas escolas.

A partir dessa década fica bem clara a impossibilidade do capitalismo de dar conta das demandas sociais, como por exemplo, atingir o pleno emprego que representa o acesso universal ao trabalho. A partir de então um dos termos que se apresenta em torno das questões que envolvem a relação trabalho e educação, é a 'Empregabilidade', neste sentido ocorre um esvaziamento no sentido da formação da força de trabalho como possibilidade de riqueza social, e sim se individualiza essa questão. O fato de o indivíduo conseguir ou não um emprego depende única e exclusivamente dele e de sua vontade em dedicar-se à educação. Essa perspectiva fragmenta cada vez mais a classe trabalhadora, pois aprimora a competitividade entre os trabalhadores (GENTILI, 2005).

Para o mesmo autor, esgota-se, também, a possibilidade de estabelecer uma relação direta entre a educação e o desenvolvimento das nações, e um exemplo bem claro disso é o crescimento da economia brasileira e a precarização pela qual passa a educação em todo o país.

Uma contradição interessante é apontada por FRIGOTTO (2000) quando afirma que



O controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital. Mas o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores. (p. 54)

Por este motivo que as políticas educacionais interessam ao capital internacional e aos seus organismos aliados. FRIGOTTO (1999, p. 45) ao analisar essas políticas nos diz que:

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão de qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a 'empregabilidade'. Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

Assim como o jornal "The Economist" afirma não haver alternativa ao mercado livre, se afirma, no mesmo sentido, não haver saídas às nações em relação ao ingresso nos processos de globalização (FRIGOTTO, 1999). Portanto é necessário "...questionar, pela raiz, as análises que buscam ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como conseqüência da nova base técnica dos processos de globalização." (FRIGOTTO, 1999, p. 35)

A idéia colocada aqui de mercado é repassada aos quatro cantos como única forma de regulação, calçada pelo poder legislativo, da relação estabelecida entre trabalhador e patrão. O mercado assume status de entidade responsável pela organização da ordem necessária para a livre concorrência intercapitalista. A dinâmica do capitalismo incita os capitalistas individuais a inovações em busca do lucro e do controle ideológico da força de trabalho.

O Estado por excelência é neste momento, um potencializador das ações capitalistas para expandir suas barreiras à outros países. Logo, globalização e Estado formam algumas das condições necessárias, ampliando sem precedentes e de maneira hegemônica, o modo de viver e sobreviver que interessa ao sistema. Com isso, afirmamos as posições colonizadoras que o Estado através da globalização comandada pelo capital impõe no atual desenvolvimento da sociedade capitalista. Para esta, é necessário que existam novos mercados para dar fôlego as

suas crises e principalmente para ampliar seu poder de dominação sob os países de economia subdesenvolvida, como afirmam os economistas burgueses.

Mészáros (2005, p. 76) afirma que:

Na realidade, a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural global do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação causa/efeito, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros efeitos ilusoriamente desejáveis, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas causas.

Talvez nesse momento, seja necessário se perguntar de qual forma poderíamos transformar/superar as contradições vivenciadas dentro do modo de produção capitalista, por este motivo é importante retomar uma antiga pergunta.

### ***1.3 Reformar ou Revolucionar?***

Rosa Luxemburgo em fins de século XIX deparou-se com a mesma questão: reformar ou revolucionar? Travou um debate com Eduardo Bernstein sobre qual rumo o Partido Socialdemocrata Alemão deveria adotar na construção de uma sociedade diferente. Rosa defendia que o partido deveria adotar a estratégia revolucionária, já Bernstein defendia que com sucessivas reformas no capitalismo poderíamos chegar a construção de uma sociedade socialista (LUXEMBURGO, 2005). Para Rosa, as reformas poderiam servir como um dos instrumentos para a revolução social, instrumento de mobilização da classe trabalhadora na conquista de direitos e avanços para a classe, mas que serviriam para demonstrar aos trabalhadores que dentro do sistema capitalista não há alternativa para o conjunto dos trabalhadores em melhorias reais das condições de vida. Esse salto qualitativo na consciência da necessidade da revolução, é que poderia ser uma das ferramentas na luta histórica da classe trabalhadora.

Assim como no plano sócio-político essa pergunta tem grande importância, no plano educacional também faz-se necessário algumas interrogações sobre as políticas públicas

vigentes. Na esteira deste impasse, nos perguntamos se o REUNI traz mudanças profundas que avancem na construção da bandeira de universalização do ensino e na melhoria da educação pública?

Mészáros, assim como Rosa Luxemburgo, em seu livro “Educação para além do capital”, afirma que não é possível modificar substancialmente a estrutura social sem revolucionar o modo de produção. Para ele as mudanças devem ser essenciais, e não superficiais, tanto no que tange a mudança no modo de produção, como nos processos educativos, como podemos perceber no trecho abaixo.

...os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. (Mészáros, 2005, p. 25)

No primeiro item deste capítulo apresentamos alguns casos onde algumas políticas públicas, inclusive as educacionais, servem apenas como um instrumento de manipulação da realidade em si. Quando por exemplo ao invés de questionar de forma radical as bases do modo de produção capitalista, se amenizam problemas sociais com o Bolsa-família e outros programas congêneres. Para Mészáros (idem, p. 63-4):

É isso que torna inevitável, em todas as variedades sociopolíticas do reformismo, tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas – que no final das contas definem o caráter de todas as questões vitais – para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto se deixa a sua incorrigível base causal não só incontestavelmente permanente como também omissa.

Acreditamos que tanto Rosa Luxemburgo como István Mészáros nos trazem elementos de reflexão para tal pergunta, e demonstram a limitação da reforma social para que transformações aconteçam. Portanto para uma mudança qualitativa na forma de organizar a produção, é necessária uma ruptura com o modo de produção social vigente, e isso só acontecerá através da revolução socialista.

## **2. A EDUCAÇÃO EM CRISE, PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER E RECUO DA TEORIA: UM PASSO A FRENTE OU DOIS ATRÁS?**

Neste capítulo pretendemos discutir algumas questões bastante em voga no debate sobre a educação. Além de documentos que tratam da pedagogia do aprender a aprender, e de projetos sociais que se utilizam deste mote na tentativa de efetivar práticas educativas diferenciadas, essa concepção resgata muitos fundamentos do construtivismo e da pedagogia da escola nova. É o velho assumindo novas formas, e é nesse sentido que tentaremos analisar essa questão, a qual percebemos ter bastante relação com o Recuo da Teoria.

Um olhar mais aprofundado sobre esta questão, revela que a pedagogia das competências, apresenta-se como umas das formas de mascarar os verdadeiros problemas da educação, e das ideologias contidas na forma como é realizada a formação profissional em seus amplos aspectos. Duas autoras que nos dão um excelente subsídio neste capítulo são Facci (2004) e Moraes (2003a e 2003b), na contraposição das perspectivas inicialmente apresentadas.

Portanto, a partir do que foi apontado no primeiro capítulo sobre as mudanças no mundo do trabalho e suas conseqüências para a educação, Facci nos traz uma importante contribuição sobre a relevância do estudo desses temas:

Nesse contexto, o mercado de trabalho está exigindo e valorizando homens competitivos, que saibam utilizar a informática e a internet, tenham habilidades comunicativas, cognitivas. A questão da 'competência' também tem sido bastante enfatizada e o princípio educativo 'aprender a aprender' tem recebido muito destaque. Todas essas transformações intervêm em várias esferas da vida social, provocando mudanças nos âmbitos social, político, cultural, assim como nas escolas e no exercício da profissão do professor. (Facci, 2004: 20)

## ***2.1 A crise da educação em tempos de globalização***

É praticamente indiscutível entre pesquisadores e entre a população em geral que a Educação passa por uma crise atualmente. O que não se tem consenso seriam os motivos pelo qual a educação está em crise. Para resolver essa questão, diferentes são as opiniões sobre quais seriam suas razões principais e como faremos para resolvê-las. E dentro desse campo de opiniões e defesas distintas, também se expressam confrontos ligados à luta entre as classes sociais.

Diante desse impasse, percebemos que grande parte da culpa recai sobre os professores. Ao invés de se fazer uma análise mais profunda sobre os problemas educacionais, evidenciando de fato quais são os diferentes motivos para os problemas educacionais, o discurso de órgãos multilaterais, que acaba influenciando as políticas públicas, os decretos presidenciais, os documentos referenciais, à lógica de culpabilização dos professores. Sobre as mudanças no papel do professor Shiroma e Evangelista (2004, p.528-9) afirmam que:

Atribuiu-se ao professor o papel de responsável pelo êxito escolar, induzindo o raciocínio segundo o qual dirimindo-se as desigualdades educacionais estar-se-ia coibindo as desigualdades sociais e, mesmo, as econômicas.

Para solucionar os problemas sociais, bastaria, portanto, investir na formação de professores. Além dessa pequena tarefa, a de acabar com as desigualdades sociais e econômicas, caberia aos professores uma lista mínima de características, orientada pelas agências multilaterais, como por exemplo:

...participar das políticas educacionais formulando-as e executando-as; ser reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança; desenvolver a aprendizagem formal e à distância, e mais uma lista imensa de atribuições. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p. 532)

Além das orientações das agências multilaterais, como já dissemos, esse discurso acaba por influenciar na própria construção dos documentos oficiais nacionais de diretrizes para a educação. Sobre isso o Referencial para a Formação de Professores acaba por orientar que a formação profissional deve estar pautada pela resolução de problemas de ordem prática e experiencial que estejam ligadas as necessidades de situação real de trabalho (DIAS e LOPES, 2003). Podemos afirmar, portanto, que os professores, além de culpados, se tornam os administradores dessa crise (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004).

Lamy (2003, p. 47) defende que os formadores devem ter uma formação pragmática, esse seria um dos cinco princípios, defendidos por ele para a “qualificação” de formadores das universidades em cursos de licenciaturas. Assim sendo, “O formador é um ‘passador’ de experiências, mas também ‘um passador’ de sua própria cultura em formação e do olhar que dirige a esta.” O outro princípio, seria o da pesquisa universitária, se dentro dele, um dos objetivos é “...esclarecer as práticas existentes mediante contribuições teóricas a fim de tornar os práticos mais reflexivos e capazes de evoluir em sua prática.” (idem, ibidem)

Na conclusão de seu texto o autor nos diz:

Finalmente, e sobretudo, por mais profissionalizante que se considere, nenhum dispositivo pode sê-lo tanto quanto o próprio formador, ator e autor de sua própria formação. É a partir de sua própria experiência, refletida e questionada pelos campos teóricos a que ele desejará dedicar-se e com os quais desejará confrontar-se, que o formador se profissionalizará mais e melhor. Ainda que uma mediação externa seja indispensável, a profissionalização é, portanto, mais uma questão de postura e de atitude do que matéria de dispositivos e de ferramentas de formação. (idem, p. 53)

Para se contrapor a essa perspectiva de educação e de formação Dias e Lopes (2003, p. 3) afirmam que:

Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Nesse sentido, podemos resumir esse item, dizendo que as agências multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO tem influência direta, nas políticas de formação de professores, e conseqüentemente, a formação de estudantes sejam eles dos cursos de licenciatura ou de quaisquer outras áreas. Essa influência tem feito com que algumas pedagogias, ganhem destaque no debate acerca da Educação, mesmo que não dêem conta de explicitar a multiplicidade de fatores que acarretam os problemas da educação, optando por estratégias que culpabilizam o professor, como grande responsável dos problemas educacionais contemporâneos. Com relação às pedagogias que ganham destaque, vamos tentar analisar algumas delas ao longo do capítulo para perceber quais são suas reais propostas e se elas avançam ou não na resolução dos problemas educacionais.

Por enquanto a contribuição de Shiroma e Evangelista (2004, p. 535) sobre essas mudanças no papel do professor, resume o que também acreditamos:

a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente.

A profissionalização docente, defendida por teóricos renomados no campo da educação, como o caso de Perrenoud, apresenta outra faceta, oculta em seu discurso, que se observada mais atentamente, evidencia a tentativa de homogeneização de um pensamento e de uma atitude, por meio da suposta globalização. Para atender as especificações do capital, a globalização funciona como a mão invisível de Hegel (Mészáros, 2007), com função definida de regular as vontades do deus mercado. Para saciar tais vontades, o contingente de professores deve ter pensamento único, direcionado a problemas cotidianos que não demandem leitura e interpretação mais apurada da sociedade em suas contradições insuperáveis.

Com esta atuação, os receptores desta formação, em grande parte alunos de graduação, acabam por reproduzir o discurso dominante, repleto de ideologizações, inclusive deterministas do ponto de vista da superação do atual modelo societário. Determinações estas,

que anunciam profeticamente a impossibilidade da superação qualitativamente positiva do capitalismo, com a alegação de estarmos vivendo, supostamente, o fim da história, das metanarrativas, da racionalidade científica, estabelecendo-se a cultura ao efêmero, as superficialidades e subjetividades infundáveis.

O decurso da história nos mostra que afirmações deste tipo são infundáveis e que a globalização nada mais é que um dos tentáculos para reparar o irremediável, abrandar a crise estrutural com a qual o capitalismo se deflagra na atualidade. Por isso, devemos combater com profunda análise o conteúdo destas perspectivas, apontando as intencionalidades presentes no discurso hegemônico. É isso que faremos a seguir, ao analisarmos a pedagogia do aprender a aprender, estritamente relacionada à perda da centralidade da teoria, determinando seu recuo, sua minimização diante da prática.

## ***2.2 Pedagogia do aprender a aprender e o Recuo da Teoria***

Duarte (2003) explicita quatro posicionamentos acerca do lema “aprender a aprender”. O primeiro deles é que aquilo que os estudantes aprendem por si mesmo tem mais valor daquilo que é aprendido através da transmissão de conhecimentos. O segundo é a valorização de métodos de ensino em detrimento do conhecimento em si. O terceiro é que além de aprender por si próprio, é importante que os conteúdos aprendidos pelos estudantes devem coincidir com seus próprios interesses. Por último é o fato de a educação acompanhar as rápidas mudanças ocorridas em nossa sociedade<sup>2</sup>.

Outra das questões apontadas por Duarte sobre o lema “aprender a aprender”, é que a criatividade presente nessa forma de pensar a educação, não é a criatividade a qual os indivíduos podem pensar e construir uma nova forma de organizar a sociedade e sim a criatividade de se adaptar a esse modelo societário ou “...de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.” (Duarte, 2003, p. 12)

---

<sup>2</sup> Essas rápidas mudanças as quais essa perspectiva se refere, podem trazer, o que veremos adiante, uma desvalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento de questões pragmáticas, mais atreladas à experiência e a empiria.



Se percebermos, nessa perspectiva de se pensar os processos educativos, um amoldamento a ordem capitalista, podemos aferir também que tenta-se criar um clima de consenso que favoreça a permanência do *status quo*, consenso esse que pode ser percebido em Rorty apud MORAES (2003b, p. 189) onde o autor se referindo a diversas práticas, inclusive as educativas, não consegue “...imaginar uma cultura que socialize seus jovens de tal forma a fazê-los ficar em dúvida permanente sobre seu próprio processo de socialização”.

Para esse mesmo autor “...o vocabulário da prática, e não o da teoria [...] o que pode revelar alguma coisa útil sobre a verdade”(Moraes, 2003b: 173). Percebemos em Rorty uma valorização da prática em detrimento dos conhecimentos teóricos. A partir dessa perspectiva é mais importante levantar hipóteses do que aprofundar a análise científica para descobrir qual hipótese é a verdadeira, vemos, portanto, uma perspectiva pragmática em relação à educação.

E é a partir dessa valorização da prática, que ocasiona o que Moraes denomina de Recuo da Teoria. Para Moraes uma das questões que pode significar esse recuo da teoria é a resignificação de conceitos:

O termo ‘igualdade’, entre outros tantos exemplos, cedeu lugar à ‘equidade’, o conceito de ‘classe social’ foi substituído pelo de ‘status socioeconômico’, os de ‘pobreza’ e ‘riqueza’ pela peculiar denominação de ‘baixo’ e ‘alto’ ingressos sociais. (Moraes, 2003a, p.158)<sup>3</sup>

Outra das questões importantes no debate a respeito da Educação, e que vai corroborar com as idéias de Rorty a respeito da valorização da prática, é a educação pautada no ensino de competências e não mais dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido:

---

<sup>3</sup> É importante atentar para a resignificação de conceitos, pois quando formos analisar a UFPR Litoral, isto também será abordado.

No Brasil, Philippe Perrenoud tem recebido grande destaque quando discorre sobre essa questão. A competência, para Perrenoud (1999, p. 7), é entendida como ‘uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles’. Ele parte da idéia de que o sistema educacional só pode formar competências desde a escola se houver uma considerável transformação na prática docente, de forma que os professores percebam que ‘a meta é antes fazer aprender do que ensinar’. Seria reforçar o ideário do ‘aprender a aprender’, no qual o professor não deve ensinar. (Facci, 2004: 37)

### ***2.3 A pedagogia das competências***

Facci aponta que para Perrenoud é importante que o peso dos conteúdos disciplinares diminua em detrimento do desenvolvimento das competências. Para que isso ocorra são necessárias quatro características dos professores:

...não considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor; aceitar a desordem, a incompletude, o aspecto aproximativo dos conhecimentos, mobilizados como características inerentes à lógica da ação; desistir do domínio da organização dos conhecimentos na mente do aluno; ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, aprender a fazer fazendo. (FACCI, 2004:38)

Essas quatro características resumem bem a forma como será desenvolvido o ensino dentro dessa perspectiva, para exemplificar essa conceituação, algumas afirmações de diferentes autores podem nos ajudar.

No que tange a primeira característica, uma afirmação do próprio Perrenoud, quando diz “Luto [...] há 10 anos, por uma abordagem pragmática da avaliação formativa...” (Perrenoud, 2002b: 52) remete-se claramente a um tipo de relação com o saber. Ainda sobre o assunto avaliação afirma que “...muitas vezes, a observação direta e a intuição são suficientes.” (idem, p. 53)

Em relação à segunda característica, ela é uma das mais fortes dentro da perspectiva de ensino voltada para as competências. Visto que mesmo os conhecimentos teóricos estão extremamente ligados a resolver problemas práticos, uma das competências a ser desenvolvida citadas por Gentile e Bencini (2000) apud FACCI (2004:39) seria a de “...compreender seu entorno social e atuar sobre ele;”. Nesse sentido as competências vão se

formando a partir das vivências que os indivíduos vão tendo no dia-a-dia (Perrenoud, 1999) e é por este motivo que os conhecimentos teóricos estão atrelados a resolução de problemas cotidianos.

Ainda sobre a segunda característica Facci (2004, p.38) nos traz mais exemplos, nessa perspectiva o papel do professor deveria ser o de “...estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas.”. Além disso, essas competências não necessariamente se desenvolveriam somente em ambientes formais da educação, pois “É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhecem uma competência” (idem, p. 32), portanto, “A maioria de nossas competências é construída em circunstâncias menos dramáticas, mais lentamente, por meio de situações semelhantes o bastante para que cada uma possa contribuir na construção progressiva de uma competência esboçada.” (idem, p.29).

Assim como os economistas filantropos citados por Marx no capítulo anterior, a formação dos trabalhadores continua a atender aos ditames da sociedade capitalista na contemporaneidade, só que agora revestida por novos termos:

Marin (2002), nesse aspecto, afirma que na ‘era do conhecimento’, o conceito de profissionalização deve estar associado à idéia de competência, em que o trabalhador deve ter um conhecimento mais genérico e mais amplo, permitindo que ele se adapte a tarefas diferentes num campo de ação mais amplo. (FACCI, 2004, p. 37)

Diante desse debate acerca da pedagogia e do ensino das competências, bem como da pedagogia do aprender a aprender, perguntamo-nos se essas perspectivas vão ao encontro de uma proposição que oriente a transformação qualitativa da educação, vislumbrando, também, a transformação social. Ou se essas perspectivas, apesar de trazerem conceitos que não parecem, a primeira vista, prejudiciais ao debate da educação, como por exemplo, o termo competência que dá sentido positivo à quem se apropria dele, em nada contribuem para uma real mudança na educação, funcionando como paliativos da ordem estabelecida?

#### ***2.4 Um passo a frente ou dois atrás?***

Essa pergunta é extremamente importante, na medida em que pretendemos entender, se o que foi discutido até aqui em relação a educação de fato contribui para a superação de

seus problemas. Quando Perrenoud defende que os ensinamentos feitos ao aluno devem estar ligados a sua vida cotidiana, Facci nos diz que “Tal posicionamento conduz à conotação de que a escola deve ficar apenas nos conhecimentos da vida cotidiana, numa individualidade em si...” (Facci, p. 68) e concordando com Duarte acredita que o “...desafio da escola está em encaminhar os indivíduos para refletir sobre os conhecimentos não-cotidianos, como a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política...” (Facci, p. 68-9).

Não estamos com isso, dizendo, que a teoria resolve todos os nossos problemas, dentre eles, os educacionais, porém acreditamos na importância da socialização do “...conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens [...] que serve de ferramenta para entender e significar a prática atual.” (idem, p. 70). E é por este motivo que percebemos a importância de

...entender o processo que vem ocorrendo de dismantelamento da escola e mesmo uma banalização do conhecimento em prol de uma ‘sociedade do conhecimento’ na qual o objetivo maior é a empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico, conhecimento este que pode impulsionar mudanças na consciência dos alunos que passam pelo processo de escolarização. (idem, p. 34)

Essa banalização do conhecimento se dá pela supervalorização das questões práticas, da empiria e da experiência, esta última sendo pautada por Lamy (2003) como o que os professores devem repassar aos seus alunos. Moraes (2003b, p. 196) afirma que isso

...contribui igualmente para omitir das discussões políticas e do processo educativo a relevância da análise teórica, a face fortemente excludente do consenso, as maneiras efetivas da dominação e da exclusão, os modos pelos quais o passado se articula à lógica das formas históricas e culturais do presente.

Facci (2004, p. 67) afirma que a postura de Perrenoud, ao afirmar que o papel da escola seria o de desenvolver competências ao invés de socializar os conhecimentos historicamente acumulados, é condizente com as “...exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal.” Quanto a isso a mesma autora se interroga “...bastam noções vagas, conhecimentos fluidos – espontâneos, fáceis, naturais – para saber fazer cálculos, analisar fatos e situações, ser um leitor e escritor proeficiente?” (idem, p.39)

No mesmo sentido que Facci, Ramos (s.d., p.5) afirma que “A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações.”

Antes de finalizarmos este capítulo, Facci (2004, p. 76) nos ajuda a responder a questão colocada no início desse segundo item, portanto apesar da tentativa dessas teorias em avançar, elas acabam ocultando a multiplicidade de fatores que acarretam os problemas educacionais, segundo ela:

...as teorias abordadas tentam responder à necessidade de mudança histórica da nossa época, entretanto, elas acabam vindo ao encontro dos ideários liberais que colocam apenas no indivíduo a responsabilidade pelos seus insucessos e sucessos, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do trabalho, e destacam o desenvolvimento de competências como a principal condição para garantir a inserção dos indivíduos no mercado produtivo.

Mesmo que esta perspectiva comece a tomar proporções altamente perigosas à educação transformadora, nos resta defender a formação a partir da concepção de práxis revolucionária desenvolvida por Sánchez. Para este autor, determinado conhecimento, determinada prática social, não pode se furtar de relacionar a teoria com a prática de forma indissociável, correndo riscos de se tornar idealista caso isso ocorra. Por isso, a perspectiva pós-moderna que prescindir do conhecimento científico é por nós entendida como idealista por não atender as reais demandas do desenvolvimento da sociedade, com vistas a superação das desigualdades e injustiças sociais, tão presentes na atual sociedade que chegam a se tornar inerentes a ela. A práxis, conceito fundado na perspectiva marxista entende a relação umbilical entre teoria e prática, sendo a última determinação de critérios fundantes para estruturar a base da sociedade que irá surgir quando se esgotar todos os processos de remediação do irremediável fim da sociedade capitalista.

### **3. O PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS E SUAS RELAÇÕES COM A UFPR LITORAL.**

Neste capítulo pretendemos analisar o decreto 6.096/2007 e suas diretrizes gerais, bem como estabelecer possíveis relações entre esse decreto e o que vem acontecendo na UFPR Litoral, principalmente em relação a avaliação e a estruturação curricular.

#### ***3.1 UFPR Litoral: O marco zero do REUNI?***

A UFPR Litoral, criada em meados de 2005, faz parte das políticas educacionais do ensino superior do atual governo federal, no que concerne principalmente a expansão de vagas na Educação Superior, assim como o ProUni. Portanto nesses dois mandatos vários são os casos de criação de campus afastados dentro de universidades federais, como é o caso da UFPR Litoral, ou então a transformação de algumas instituições em outras (por exemplo, CEFET's em Universidades), também compõe esse quadro de expansão.

Torna-se muito difícil para o conjunto dos movimentos sociais, fazer a crítica e a luta política real, contra essas políticas, justamente pelo fato de ter havido uma apropriação de uma reivindicação, que aqui no caso é a universalização do Ensino Superior, com notadamente uma queda na qualidade da educação. A fala de um estudante do curso de Gestão Ambiental demonstra como que a expansão no caso da UFPR Litoral não estava pautada em qualidade da Educação

...o primeiro semestre, eu que sou veterana, estou aqui desde o início, eu não tive professor, a gente teve muitas palestras, muitas pessoas que vieram lá de Curitiba, eu que faço curso de Gestão Ambiental tive muito contato com pessoas do IAP, diretores dos setores do IAP, do Instituto Ambiental Paranaense. A gente teve esse tipo de trabalho aqui por um semestre...(Estudante 1, 2007, p. 1)

Percebemos que no início da UFPR Litoral, ela não estava preparada para atender a demanda por uma educação de qualidade, visto que os professores desse campus só puderam

assumir depois de uma semestre de aulas, sendo que só houve os concursos públicos que permitiram a contratação desses professores, depois da abertura deste campus.

Porém, antes de entender o que acontece na UFPR Litoral, é necessário analisar algo que cronologicamente vem depois, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – cujo decreto presidencial data de 24 de abril de 2007. Para isso nos atentaremos a dois documentos, o decreto 6.096/2007 e as diretrizes gerais de implementação desse decreto, este último publicado em agosto de 2007.

O decreto 6.096 traz poucas características do conteúdo da mudança proposta, esse conteúdo está mais presente no documento de diretrizes gerais, portanto, comecemos nossa análise por este último documento.

Em nossa opinião, o central desse documento são as duas metas estabelecidas para o repasse das verbas para as instituições federais de ensino superior, além da disponibilidade dos recursos da união, prevista no decreto 6.096, que são “Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais.” (Brasil, 2007b, p. 12). Segundo Tonegutti e Martinez (2007, p. 16) a meta de diplomação de 90% de estudantes ingressantes “...já desqualificaria a credibilidade, uma vez que esta meta não é atingida nem pelos países da OCDE, que gira em torno de 70%.”. Ou seja, nem os países industrializados mais desenvolvidos do mundo, o que faz nos pensar que esses países tenham investem bastante em educação, conseguem dar conta dessa meta proposta pelo REUNI.

Quanto a segunda meta, atrelada ao artigo primeiro do decreto 6.096 que prevê a “...ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor *aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos* existentes nas universidades federais.” (Brasil, 2007a, p.1, grifo nosso), acreditamos que o trabalho docente irá aumentar a partir da implementação desse decreto, visto que aumentará a quantidade de estudantes, sem que sejam melhoradas as condições de trabalho dos professores e sem que se contratem novos professores, visto que cada professor que se contrata, é um professor a mais a ser contado na relação professor/aluno, devendo portanto ingressarem mais alunos para cada contratação.

Além dessas duas metas, o documento de diretrizes gerais, aponta sua ligação com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), também lançado em abril de 2007, e com o PNE (Plano Nacional de Educação) de 2001, no que tange a expansão da oferta de vagas na Educação Superior.

No que tange a perspectiva de formação profissional, o documento aponta que:

O exercício profissional no mundo atual requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. (Brasil, 2007b, p. 5)

Essa perspectiva está bastante atrelada ao que viemos discutindo no capítulo anterior sobre a valorização das experiências, em detrimento dos conhecimentos teóricos/científicos/acadêmicos.

Ao definir a estrutura universitária atual, o documento diz que:

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. (Brasil, 2007b, p. 7).

Percebemos contradições nesta definição, visto que o documento aponta querer superar os problemas vivenciados nos currículos universitários atuais, porém uma de suas maiores preocupações, é o ajuste científico, tecnológico e acadêmico aos ditames globais, ou seja, ao invés de propor uma saída emancipatória, a saída apontada é de aceitação a estes ditames.



O documento segue apontando uma série de problemas do ensino superior federal, problemas estes que estão relacionados ao financiamento, ou melhor, a falta de financiamento. Portanto ao invés de se proporem saídas mirabolantes para as IFES, o governo poderia simplesmente investir mais nessas instituições, mas não parece ser esse o receituário para o Brasil dentro de um mundo tão globalizado.

Outra das questões apontadas por Tonegutti e Martinez (2007, p.1) é que o REUNI “...foi a forma encontrada pelo MEC de viabilizar o projeto de ‘Universidade Nova’, proposto pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia...”. O interessante a analisar no documento de diretrizes gerais, é que Naomar Monteiro de Almeida Filho, Reitor da UFBA, fazia parte do grupo assessor que elaborou o documento, sendo esse grupo assessor nomeado pelo MEC, portanto a afirmação dos autores acima é de extrema relevância para entender esse processo. Os mesmos autores trazem um trecho de um discurso de Naomar no segundo seminário sobre a Universidade Nova, realizado em Brasília, onde este diz que:

O processo europeu de Bolonha é um exemplo eloqüente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo. (Tonegutti e Martinez, 2007, p. 2)

Além de o decreto estar baseado no processo de Bolonha, ele também é influenciado pelo modelo norte-americano de Ensino Superior (Tonegutti e Martinez, 2007), e prevê uma mudança nas estruturas curriculares, como consta no item três do artigo segundo da lei 6.096/2007, onde uma das diretrizes do decreto é a “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, p.1).

Concluimos que este modelo de expansão do Ensino Superior não se preocupa com critérios qualitativos, valorizando mais a quantidade de vagas que serão expandidas do que dando condições de uma expansão acompanhada com a manutenção da qualidade ou com uma desejável melhora. Outro dos itens bastante importante, é a meta de diplomação de 90% dos estudantes, com certeza essa meta acarretará mudanças na avaliação dos alunos pelos professores, visto que esses preocupados com o financiamento da universidade, deverão “afrouxar” na avaliação, para que a meta seja atingida. A questão que fica é se o campus

Litoral da UFPR, pode ser considerado um marco zero no processo de implementação do REUNI, será que eles possuem as mesmas características no que tange a avaliação, ao currículo, a expansão sem qualidade? Pretendemos responder essas perguntas no próximo item.

### ***3.2 Currículo e avaliação na UFPR Litoral.***

Em primeiro lugar é importante entender como está estruturado o currículo dos cursos da UFPR Litoral, para então, perceber suas relações com a avaliação e por fim, analisar as semelhanças ou não com o projeto do REUNI.

O currículo dos cursos superiores da UFPR Litoral estão divididos em três fases, a primeira delas é de reconhecimento da UFPR Litoral e papel do Gestor Ambiental, no caso do curso de Gestão Ambiental, e tem duração de um ano. Nas palavras do terceiro professor entrevistado essa fase é de

A fase 1 dura um ano que é o momento em que o aluno também tem, além do reconhecimento do litoral, ele entende o que faz de fato o gestor ambiental, ele também, ele estaria se envolvendo com projeto, ou seja, ele viu quais os problemas de meio ambiente que ele encontra com relação social, saúde, etc, ai ele vai identificar um projeto desse 1º ano, e ai ele começa um projeto que ele vai desenvolver nos 4 anos e esse projeto seria aquilo que ele gosta, é quase como que *começar a especializar dentro daquela área que ele gosta muito, só que através de um problema prático.* (Professor 3, 2007, p. 2, grifo nosso)

Percebemos que no primeiro ano o estudante mesmo sem ter uma fundamentação teórica grande, já vai se aprofunda em um projeto de pesquisa, que lá na UFPR Litoral, recebe o nome de Projeto de Aprendizagem. Esses projetos de Aprendizagem representavam 40% da carga horária do curso, porém os professores conseguiram que esse número se reduzisse a

20% da carga horária<sup>4</sup>, o que representa um dia na semana de projeto de aprendizagem. Essa fundamentação teórica viria na fase 2, que nas palavras do mesmo professor seria “...nessa fase que o aluno vai (...) ter conteúdos mais aprofundados na área dele que foram elencados, (...) , foram discutidos e foram trabalhados, em câmara por todos os professores...” (idem, p.3). Porém, é interessante entender um exemplo de como isso é trabalhado.

...você pega um semestre e constrói um grande módulo, em perfil sócio-ambiental, por exemplo, aí o aluno vai coletar dados na comunidade, ao mesmo tempo que ele vai trabalhar esses dados, ele vai aprofundar, ele vai, vai ser puxado os ganchos, né, pro aprofundamento ali dentro do que ele viu ali, daí ele vai fazer mapas, né, ela vai tratar os dados que ele coletou na comunidade, ele vai discutir a questão social, cultural, a questão ambiental, de saúde e assim por diante, então ele vai trabalhar toda essa questão, políticas públicas, então ele tem essa inserção na comunidade e volta para a sala de aula durante esse semestre para que ele possa estar entendendo melhor aquilo que ele vai aprender...(idem, ibidem)

Esse conhecimento científico, ou melhor, a fase de aprofundamento de conceitos científicos e de conhecimentos específicos, está atrelada a questão prática. Assim como Rorty afirmava no capítulo anterior, que o vocabulário mais válido é o da prática, nesse caso, percebemos que o conhecimento mais válido é o da prática, ou que, os conhecimentos teóricos devem ser aqueles que melhor respondem aos nossos problemas práticos.

Por fim temos a fase 3, que

...é o último ano do curso, e a fase 3 é a vivência da profissão, então ele vai começar a desenvolver atividades que ele vai, vai estar exercendo o papel dele, gestor ambiental mesmo. Gestão de unidades de conservação, vai ter que pegar tudo que ele entendeu, aprendeu pra poder trabalhar essa gestão de unidades, e gestão de resíduos sólidos do município, só como exemplo, e assim por diante, né, sistema de informação geográfica, e assim por diante. (idem, ibidem)

---

<sup>4</sup> Atualmente, então, se tem 20% para os projetos de aprendizagem, 20% pro ICH (Interações Culturais e Humanísticas), que normalmente são oficinas de questões que na maioria dos casos não tem relação direta com os cursos (oficina de yoga, dança de salão, astrologia) e 60% para os FTP's (Fundamentos Teórico-práticos, que seriam comparáveis as disciplinas. Ou seja, os dias da semana para cada uma dessas atividades, seria, respectivamente, 1-1-3.

Essas mudanças na forma de se estruturar o currículo, está diretamente ligada a forma de se estruturar o Projeto Político Pedagógico e de se efetuar a avaliação dentro do campus da UFPR Litoral. Outra das questões, que nos ficou clara, durante a pesquisa de campo neste campus, é a resignificação de termos, que como apontado no capítulo anterior por Maria Célia, faz parte do que ela denominou de Recuo da Teoria, portanto lá na UFPR Litoral, semestres se tornam módulos, disciplinas viram temas, reprovação se torna re-periodização, colegiado vira câmara, e por fim, notas se transformam em conceitos, e é esse um dos fenômenos que iremos analisar agora.

Com relação a essa mudança de notas para conceitos, segundo (professor 1, 2007, p. 1), esses conceitos são divididos em:

Aprendizagem Plena (APL), Aprendizagem Suficiente (AS), Aprendizagem Parcialmente Suficiente (APS) e Aprendizagem Insuficiente (AI). Um aluno com AI não vai para a recuperação, o aluno com APS vai para recuperação e o aluno com AS e APL está aprovado.

Porém é a partir dessa mudança que começamos a nos deparar com os problemas, no que concerne a avaliação. Para tanto é importante trazer a opinião dos entrevistados para que essa questão fique mais clara.

Para o quinto professor entrevistado “...no meu entendimento a avaliação é a coisa menos importante que existe.”(professor 5, 2007, p.2), já para o professor 2, a avaliação no campus da UFPR Litoral

é uma avaliação que avalia principalmente o processo de aprendizagem do estudante, ela não é focada necessariamente em algum produto, o que eu colocaria como um produto, por exemplo, uma prova ela é um produto, um seminário ele é um produto, ele é uma avaliação pontual, e que você analisa pontualmente aquele momento, o processo de avaliação é um acompanhamento de como você vê aquele aluno num momento, como você vê num outro momento, como você vê num terceiro momento, então você faz um acompanhamento mais presente desse aluno, isso não necessariamente necessita de ser feito por um professor, você pode fazer isso de uma maneira mais coletiva. (professor 2, 2007, p. 1)

Esses dois primeiros professores citados defendem esse processo que está acontecendo na UFPR Litoral, e nas palavras deste último professor citado, quando questionado sobre

diferentes métodos de avaliação “Prefiro esse método, eu acho que ele te dá mais trabalho, ele é um método que te obriga a (...) correr atrás de teorias sobre educação coisa que se eu tivesse num outro local, por exemplo, não seria necessário.” (idem, p.2)

Porém agora, é importante, trazer as opiniões de professores que estão na instituição e estão se posicionando contra o processo de implementação da UFPR Litoral, principalmente no que concerne a avaliação.

O terceiro professor entrevistado afirma que “não há um modelo estabelecido nessa avaliação e não houve um preparo docente para trabalhar avaliação dentro dessa proposta, dentro desse modelo de proposta.” (professor 3, 2007, p.1), para ele ainda, diz que vê

muito pouco vantagens no processo que agente está trabalhando aqui, e agora eu vejo um conjunto muito grande de desvantagens e isso me remete, tudo isso a uma grande falta de organização, inclusive do início da universidade, antes de montar a universidade deveria ter sido pensado um sistema de avaliação que fosse propício com isso, que fosse compatível com a idéia dessa proposta, então quando você fala do sistema de avaliação nosso ele não existe, compatível com a proposta, está, do meu ponto de vista ele não existe, deve até ter alguns professores que achem que existem. (idem, p. 2)

Isso vai de encontro ao que afirma o primeiro professor entrevistado, pois segundo ele “...o processo de avaliação dos estudantes (...) ele foi montado, de certa forma sugerido pelo diretor, dentro de uma lógica que talvez prevê uma baixa repetição...” (Professor 1, 2007, p.1) e continuando afirma que

...a avaliação constitui um dos nós górdicos do projeto dessa Universidade, a falta da regulamentação, a dificuldade de estabelecimento de critérios, a dificuldade de lidar um conceito, a dificuldade de estabelecer os objetivos dos módulos e avaliar o atingimento ou não desses objetivos, a dificuldade de diferentes professores avaliando constitui o nó górdico. (idem, p. 2)

Além dos professores, entrevistamos também dois estudantes, que puderam ilustrar a forma como é feita a avaliação, mas principalmente, as conseqüências que as formas de avaliar, a estruturação do currículo e do PPP para a formação deles.

Segundo o estudante 1 “...as avaliações são feitas assim, por trabalhos, por apresentações, as vezes a gente é avaliado em debates dentro da sala de aula, mas normalmente é trabalho impresso mesmo, de pesquisa.” (estudante 1, 2007, p.1). A opinião do

segundo estudante coaduna com a do primeiro, porém ele gostaria que “...houvesse uma prova ou uma avaliação por escrito sem consulta e que o aluno pudesse, eu acredito que a partir daí o professor pode avaliar melhor a assimilação que o aluno teve.” (estudante 2, 2007, p. 1)

A opinião de ambos também converge, quando perguntados se a forma de avaliação, o PPP, a estruturação do currículo permite que eles se tornem bons profissionais. A estudante um, apesar de todos os problemas acredita que “...o profissional dessa maneira possa ser melhor formada, do que maneira tradicional.” (estudante 1, 2007, p. 3) Quanto ao segundo estudante, quando perguntado se o tempo de cada tema dentro dos módulos era suficiente para atingir os objetivos e os conteúdos e também avaliar os estudantes, afirma que “Sim, eu acredito que dá conta sim. É possível porque todos os professores se permitem, se dão esse tempo.” (estudante 2, 2007, p. 3)

Porém algumas contradições surgiram nas falas de ambos, e também quando confrontadas com a de alguns professores, vejamos. O estudante dois afirma que o tempo que os professores se permitem é possível para dar conta do conteúdo, pois eles se permitem isso, porém ele também afirma que

muitas questões a gente tem dúvida em responder até porque a gente ainda não sabe, não tem em mãos um planejamento definitivo, uma matriz curricular do curso, para a gente poder afirmar se foi pouco, ou foi o suficiente, tem esse problema, né? (idem, p. 2)

O mesmo estudante afirma que:

O que tem aqui na UFPR Litoral, que esse PPP proporciona, pelo menos do modo que está sendo aplicado em minha turma, desde o princípio é que ele dá um ‘start’ muito bom para pesquisa, ele ensina para você os caminhos de pesquisar, a delinear projetos, a escrever, você acaba sabendo se dirigir depois, quando você precisa se aprofundar. Por isso que eu acredito que com certeza vai fornecer uma formação sólida, porque eu vejo muita facilidade em me aprofundar naquilo que eu me interessei mais. (idem, p. 3)

Isso se contrapõe aquilo que o professor 3 disse sobre a fase 1, onde muitas vezes os estudantes se especializam com base em um problema prático, ou seja sem ter essa formação sólida, como essa pesquisa será desenvolvida?

Quanto ao primeiro estudante entrevistado, afirma que “A crítica é que mais uma vez acontece dos módulos serem muito corridos, então é sempre uma introdução, é sempre muito

superficial, nossa turma já levou isso à câmara, eles estão desenvolvendo.” (estudante 1, 2007, p. 2) Portanto, ao contrário do que o estudante dois falou, os professores talvez não se dêem esse tempo necessário para trabalhar os conteúdos e, por conseguinte avaliar. E mais um exemplo trazido pelo estudante 1, mostra como a forma de avaliação vem afetando a formação teórica dos estudantes.

Eu vou te dar um exemplo claro do nosso módulo de estatística que fique também claro que não é nada contra o professor, não é nada, nada mesmo, inclusive acredito que ele se esforçou pra tentar fazer o que foi decidido na câmara. O módulo de estatística entrou porque é importante em todas as profissões, enfim principalmente na de gestor ambiental, mas aconteceu também de um monte de matéria ser dada, entendeu, tipo de estatística sei lá, é aprofundada assim sabe, sendo que eu, por exemplo, precisava primeiro de uma revisão de matemática para entender aquilo, então a coisa foi longe, foi dois meses de aula com isso, muito exercício, muito trabalho, tinha que entregar sempre um lista completa e a grande maioria dos alunos (...) não entendia simplesmente copiava de quem entendia, então foi isso. O trabalho de avaliação inteiro do módulo vai ser a partir destas listas que eu só copieei, eu fiz efetivamente a primeira lista, a gente teve sete lista de exercício, então ai está claro pelo menos um exemplo. (estudante 1, 2007, p.4, grifo nosso)

Para finalizar este capítulo, é importante trazer a visão que os professores tem a respeito de uma possível relação com outras políticas públicas mais gerais, como por exemplo, o REUNI. O professor 5 (p.2) afirma que “...nós sabemos que esse campus, ele é uma política publica do atual governo, assim como outros campus de expansão.” E que no seu entendimento “...esse campus está seguindo uma tendência, simplesmente, uma tendência de educação que está demorando muito até pra acontecer , que a LDB já prevê uma série de alterações na estrutura de ensino no Brasil.” (idem, p. 3)

Já o primeiro professor entrevistado, consegue visualizar a forma de avaliação da UFPR Litoral e afirmar que ela vem no sentido “de evitar a repetição, que o aluno repita, é mais ou menos o espírito do REUNI, que busca fazer 90 % de aprovação.” (professor 1, 2007, p.1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, percebemos que o projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI tem relação com o que se vivencia no campus Litoral da UFPR, tanto no que diz respeito a avaliação, como com o Projeto Político Pedagógico e também na estruturação do currículo. Esses três itens, não podem ser analisados isoladamente, pois foram justamente as três diretrizes iniciais do projeto daquele campus, diretrizes as quais os professores ainda não puderam superar.

Vimos que existem contradições naquele campus, que necessitam ser pesquisadas e aprofundadas, pois não se chegou a uma posição unânime diante das mudanças lá ocorridas. Para isso é necessário apoio dos estudiosos em Educação, que fazem ou não parte do Setor de Educação da UFPR, contribuam nas discussões, debates e trocas de experiências, para que possamos avançar na qualidade da educação do campus da UFPR Litoral.

Queremos deixar claro, que nosso posicionamento não é, pela não expansão das vagas nas universidades públicas, mas sim por uma expansão com qualidade, e nem que somos contra as pessoas (estudantes e professores) que lá estudem ou trabalhem, mas entendemos a necessidade de pesquisar, debater e contribuir com o processo de construção deste campus. Porém não podemos, deixar de refletir, que a forma como está estruturado o campus Litoral, percebemos um Recuo da Teoria, e formas (neo) pragmáticas de se pensar a educação, se afastando de uma instrumentalização que permita uma formação capaz de contribuir com a transformação social.

Para isso, lembremo-nos do que disse Mészáros, de que a educação não pode ser pensada isoladamente, e sim deve ser pensada, de acordo com uma transformação radical da sociedade, atendendo não o interesse de alguns blocos econômicos, para que se efetue a globalização econômica, cultural e educacional, mas sim ao interesse do conjunto de trabalhadores.



## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 1995.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, Presidência da República, 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>, Acesso em: 11 nov. 2007.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes Gerais do REUNI**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>, Acesso em: 11 nov. 2007.
- DIAS, Rosanne Evangelista e LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, *s.p.* Dezembro, 2003.
- DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.
- ESTUDANTE 1. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.
- ESTUDANTE 2. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.
- FERNANDES, Luis. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, et.al. (org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização. In: PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite e PAQUAY, Léopold. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

\_\_\_\_\_. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

\_\_\_\_\_ e TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PROFESSOR 1. [entrevista concedida em 26.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 2. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 3. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 4. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 5. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 6. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

PROFESSOR 7. [entrevista concedida em 27.11.2007]. Matinhos, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: Para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.

SADER, Emir. **O estado e democracia**: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O.; A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, nº 02, p. 525-545, Julho/Dezembro, 2004.

THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e terra, 1995.

TONEGUTTI, Cláudio Antonio e MARTINEZ, Milena. **A Universidade Nova, o REUNI e a queda da Universidade Pública.** Disponível em <[http://www.quimica.ufpr.br/toneguti/Artigos/Artigo\\_REUNI\\_v\\_04092007.pdf](http://www.quimica.ufpr.br/toneguti/Artigos/Artigo_REUNI_v_04092007.pdf)>, Acesso em: 11 nov. 2007.

## **ANEXOS**

***Anexo I – Roteiro Básico das entrevistas semi-estruturadas***

- 1) No seu entendimento existe uma relação entre a avaliação e o PPP da UFPR/Campus Litoral? Qual seria essa relação?
- 2) No seu entendimento, há uma relação da concepção utilizada de avaliação na UFPR/Campus Litoral com outras políticas públicas educacionais?
- 3) O que você acha do processo de avaliação feito aqui? Cite vantagens e desvantagens dessa forma e da forma que você vivenciou em seu processo de formação.
- 4) Você conhece ou ouviu falar de outras instituições que também estão fazendo esta experiência?