



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

Villela Pereira, Marcos

O LUGAR DA PRÁTICA NA GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Educação em Revista - UFMG, vol. 27, núm. 3, diciembre, 2011, pp. 109-124

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360928009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

O LUGAR DA PRÁTICA NA GLOBALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcos Villela Pereira*

RESUMO: O propósito deste trabalho é oferecer um lastro compreensivo sobre a gênese da hegemonia da prática no espectro da globalização da educação superior, contribuindo para a compreensão de alguns elementos implicados no estado atual desse cenário no Brasil e no mundo. Recupera o contexto da sociedade do conhecimento e analisa os movimentos de constituição do espaço europeu de educação superior a partir das conferências da Unesco e do Pacto de Bolonha, chegando a sugerir efeitos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, no Brasil. De maneira bastante ampla, o contexto da *prática* é explorado no âmbito da transição da sociedade da informação para a sociedade do conhecimento, associada às ideias do ensino por competências e aprendizagem ao longo da vida. Pretende-se que este ensaio, longe de ser exaustivo, opere como um subsídio de análise do atual panorama da educação superior. O presente estudo inscreve-se no âmbito de pesquisa financiada pelo CNPq com Bolsa de Produtividade.

Palavras-chave: Educação Superior. Pacto de Bolonha. Sociedade do Conhecimento. Diretrizes Curriculares.

THE PLACE OF PRACTICE ON HIGHER EDUCATION GLOBALIZATION

ABSTRACT: The purpose of this paper is to offer a comprehensive ballast about the genesis of practice hegemony in the spectrum of higher education globalization, contributing to the understanding of some elements involved in the current state of this scenario in Brazil and worldwide. Retrieves the context of the knowledge society and analyzes the movements of constitution of the European Space for Higher Education from UNESCO and the Pact of Bologna, getting to indicate effects on the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses in Brazil. Quite broadly, the context of practice is explored in the entourage of transition from information society to knowledge society, linked to ideas of teaching for skills and lifelong learning. It is intended that this text is far from exhaustive, it operates as a grant of review of the current landscape of higher education. This study falls within the scope of research funded by CNPq Productivity with Exchange.

Keywords: Higher Education. Pact of Bologna. Knowledge Society. Curricular Guidelines.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marcos.villela@puccrs.br

O contexto da sociedade do conhecimento

As últimas décadas do século XX e a primeira deste século XXI se caracterizam por uma significativa transição nas formas de sociabilidade e, portanto, com importantes implicações sobre as relações com o conhecimento.

A crise do modelo tradicional da ciência pode ser resumida se levarmos em consideração a convergência de quatro vetores no âmbito das descobertas científicas, a saber: a *relatividade*, que deslocou drasticamente a perspectiva da verdade de uma referência universal para o ponto de vista do observador particular; a *incerteza*, que comprometeu definitivamente a possibilidade da verdade absoluta, permanente e imutável; a *incompletude*, que acarretou um deslocamento da categoria da totalidade; e a *irreversibilidade*, que condenou novamente a história ao movimento infinito na direção da novidade.

Esse panorama produziu importantes efeitos sobre o modo como a humanidade se relaciona com o conhecimento e a verdade, forçando alguns deslocamentos, sobre os quais passamos a discorrer brevemente.

Uma vez que a verdade perde seu *status* de condição absoluta e universal, o valor também é deslocado do seu conteúdo para as habilidades de manejo. Não é tanto o conteúdo do saber aquilo que importa, mas a capacidade de manipulação dos elementos nele implicados. A aprendizagem, que até então estava centrada no conteúdo como fim, no dado, na informação, no saber propriamente dito, passa a dirigir-se na direção do conteúdo como meio, do conteúdo *que serve* para alguma coisa, para o processo de aquisição ou constituição do saber. A aprendizagem por objetivos perde espaço para a aprendizagem por competências, facultando o avanço da importância do conhecimento como estratégia. Mais importante do que saber algo, o que importa é saber *como saber* esse algo.

Até certo ponto, o poder esteve referido principalmente ao conteúdo, ou seja, à informação: podia mais quem sabia mais. Boa parte dos esquemas de segurança concentrava-se em dispositivos de proteção da informação. As qualidades profissionais mediam-se pela quantidade de informação que o sujeito possuía. A aprendizagem por conteúdos definia um conjunto de conteúdos que deveria ser aprendido e apropriado, de modo que deter a informação era o ponto de chegada do processo.

Paulatinamente, o poder veio se deslocando para aspectos relativos aos modos de acesso, produção e manejo da informação, ou seja, ao conhecimento: pode mais quem tem mais competências e habilidades estratégicas de alcançar e manejar a informação. O valor se dirige hoje para a capacidade de aprendizagem que permite usar estrategicamente a informação. A aprendizagem por competências considera o conteúdo sempre um *meio* para alcançar outros conteúdos. A cognição é antes um ato estratégico voltado para a gestão do conhecimento.

As agências escolares (sejam elas do nível que forem, da educação infantil à educação superior) começam a sofrer os efeitos de certa “inflação” de conteúdos. Os tempos de escolarização permanecem basicamente os mesmos, mas, uma vez que a aprendizagem se converte nessa dupla condição – de aprendizagem do conteúdo e da estratégia –, a quantidade de objetos e processos relativos a isso aumenta exponencialmente. Progressivamente, há mais conteúdos do que é realmente possível ensinar.

Os currículos (bem como, evidentemente, os atores desse processo – notadamente, os professores e alunos) começam a ser pressionados cada vez mais. O currículo linear, predominantemente pautado em conteúdos cumulativos, passa a dividir espaço com o currículo estratégico, pautado em competências de aprendizagem com vistas à solução de problemas. A rotina, antes centrada na realização de *exercícios* (ou seja, repetição e demonstração de habilidades mnemônicas), perde espaço para a resolução de *problemas* (ou seja, interiorização do conhecimento e demonstração de autonomia). Enquanto o *exercício* representa o trabalho mecânico da repetição e da fixação de sequências determinadas, o *problema* representa a vivência do deslocamento e do desequilíbrio que exigirão do profissional sucessivas aproximações (incompletude) de possíveis soluções (incerteza), sempre demandando a avaliação da contingência (relatividade).

Os conteúdos curriculares fundamentais para a formação profissional, antes concentrados em “núcleos comuns”, “conteúdos mínimos”, “matérias e disciplinas”, se veem obrigados a dividir espaço curricular com “eixos de conhecimento”, “temas transversais”, “ciclos de competências”. A formação, que se pautava principalmente pelo desenvolvimento e pela consolidação de uma *identidade* do profissional solidamente formado pelo domínio dos conteúdos que lhe eram próprios, lentamente se converte no desenvolvimento de um *perfil* e na consolidação de um sujeito generalista, moldável, adaptável e estrategista.

A formação, antes centrada no conteúdo que respondia à pergunta “*o que é?*”, se vê implicada em percursos de formação que respondem melhor às perguntas “*o que fazer?*”, “*como fazer?*” e “*por que fazer?*”. A aprendizagem, que antes se bastava pelo domínio de conteúdo e pelo desenvolvimento de destrezas e técnicas relativas a procedimentos, passa a conviver com uma aprendizagem estratégica, em que a habilidade está atrelada a *competências*, ou seja, ao desenvolvimento de linhas táticas que implicam fixar metas, escolher uma sequência de procedimentos e instrumentos, aplicar e, por fim, avaliar ao longo e ao final do percurso.

A *sociedade da informação* se converte, lentamente, na *sociedade do conhecimento*. A noção de competência predomina e passa a governar a estratégia de *gestão* da informação, ou seja, o conhecimento. O conhecimento se define pela gestão da informação pautada, especialmente, nas seguintes competências: *aquisição* da informação (busca, seleção, incorporação); *interpretação* da informação (traduzir, adaptar, aplicar); *análise* da informação (inferir, analisar, avaliar, projetar); *compreensão* da informação (associar, aplicar, articular, relacionar); e *comunicação* da informação (replacar, converter em linguagem transmissível) (POZO, 2007).

É nesse contexto que, em meados dos anos 1990, começam a ser delineados os rumos que vão convergir nos dois mais importantes eventos desse período: a Conferência da Unesco para a Educação Superior e a Convenção de Bolonha, realizados respectivamente em 1998 e 1999, na Europa.

Das Comissões da Unesco ao Pacto de Bolonha

É no marco da consolidação da União Europeia, em um cenário neoliberal e globalizado, que os processos políticos produziram efeitos e reformas institucionais no sentido de redesenhar mundialmente a educação superior.

É necessário recuperar, inicialmente, alguns dos principais postulados do Relatório Faure, uma das primeiras iniciativas da Unesco no sentido de regular internacionalmente esse cenário, amplamente divulgado e conhecido como “Relatório aprender a ser”. A Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure, foi constituída em 1971 e concluiu seus trabalhos em março de 1972. Os principais postulados apresentados são:

- Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
- Prolongar a educação por todas as idades mediante a ampliação e a diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não;
- Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente, optando por métodos convencionais ou pelas diversas formas da autodidaxia;
- O sistema educativo deverá ser global e aberto, para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos;
- O conceito de ensino geral deverá ser alargado, de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral;
- No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, mas também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional;
- A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar; promover a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior;
- A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos;
- A nova ética da educação valoriza a autodidaxia, especialmente a assistida, de forma a fazer do indivíduo senhor e autor de sua educação;
- O efeito acelerador das novas tecnologias educativas constitui a primeira condição para a realização da maior parte das inovações;
- Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras preestabelecidas (FAURE, 1974).

Muitas foram as transformações vividas no intervalo entre esse Relatório e a criação da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, criada em 1993. A criação da Comunidade Econômica Europeia, a queda do muro de Berlim, o fim da Guerra Fria, a criação da União Europeia foram alguns dos acontecimentos que produziram fortes mudanças no cenário internacional. Os trabalhos dessa Comissão da Unesco convergem para o relatório feito por Jacques Delors, que ficou bastante conhecido pelo seu nome (DELORS, 1998). O clima dessas intensas transformações foi bastante bem-caracterizado pelo historiador Eric Hobsbawm, que advertiu: “não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a história nos trouxe até este ponto. Se a humanidade quer ter um outro futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nesta base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade, é a escuridão” (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

Para enfrentar esse clima, a Comissão delinea o que chamou de “quatro pilares do conhecimento”, assim designados: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos* e *aprender a ser*. Esses princípios objetivam reforçar o domínio instrumental do conhecimento, ou seja, como o conhecimento é múltiplo, transitório, relativo e evolui em ritmo acelerado, torna-se cada vez menos possível tentar *conhecer tudo*. Os tempos presentes demandam uma cultura geral, cuja aquisição somente será viabilizada mediante a apropriação de uma metodologia do aprender. É aquele princípio da *sociedade do conhecimento* que se instala e se dissemina.

Imbuídos desse mesmo espírito, os ministros da educação da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido, no mesmo ano de 1998, assinaram uma declaração conjunta em que postulam a criação daquilo que vai se consolidar como o “Espaço Europeu de Educação Superior” (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 4). No ano seguinte, obedecendo a esse ideário e se preocupando com a promoção da mobilidade (acadêmica e civil) e a empregabilidade dos cidadãos europeus, bem como com a promoção da qualidade dos processos formativos e produtivos com base no aumento da comparabilidade e da compatibilidade, os ministros de 29 países subscreveram a Declaração de Bolonha. Esse documento postula, fundamentalmente, o estabelecimento e a consolidação, até 2010, daquele “Espaço Europeu de Educação Superior” com características de coerência, qualidade, compatibilidade e comparabilidade.

Os principais tópicos da Declaração podem ser resumidos em:

- Adoção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado. O acesso ao segundo ciclo vai requerer o termo com êxito dos estudos do primeiro ciclo, com a duração mínima de três anos. O grau conferido, após o primeiro ciclo, será também relevante para o mercado europeu do trabalho como nível apropriado de qualificação. O segundo ciclo deverá conduzir aos graus de mestre e/ou doutor, como acontece em muitos países europeus;
- Estabelecimento de um sistema de créditos (...) como um correto meio para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Os créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelas respectivas universidades de acolhimento;
- Promoção da mobilidade, ultrapassando obstáculos ao efetivo exercício da livre circulação, com particular atenção: aos estudantes, no acesso às oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlativos; aos professores, investigadores e pessoal administrativo, no reconhecimento e na valo-

rização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

- Promoção da cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O princípio da competitividade profissional parece ser o mais fundamental. A lógica mercantil reforça a centralidade da Europa como modelo e matriz de serviços educativos, tanto quanto induz à criação de parâmetros internacionais de eficiência e qualidade, num notável confronto ao modelo norte-americano, vigente até então (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p. 10). Evidentemente, não faltam críticas à proposta, denunciando claramente seu teor colonialista e etnocêntrico.

Enfim. Em todos os anos subsequentes, novas reuniões ministeriais vêm tendo lugar em diferentes cidades europeias, com o objetivo de avaliar o andamento dos propósitos e promover ajustes na sua trajetória.

A evolução de Bolonha: de Lisboa a Louvain

Cada reunião teve sua ênfase específica. Daremos destaque a algumas, que consideramos mais significativas.

Em Praga, em 2001, são acrescentadas mais três linhas de ação, assim definidas: promover a atratividade do Espaço Europeu de Educação Superior ante o resto do mundo; proporcionar maior envolvimento dos estudantes na gestão das instituições de ensino superior; e promover amplamente a educação e a aprendizagem ao longo da vida (DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2001). Esse último princípio (*lifelong learning*) vem se tornando um paradigma em termos de organização dos sistemas de educação superior, na medida que elimina a terminalidade efetiva de qualquer grau de ensino, reforçando a ideia da permanente formação, da contínua recorrida aos bancos universitários, estendendo *ad infinitum* aquele segundo ciclo de formação, a pós-graduação. A ideia predominante é que à medida que o mercado se transforme, os sujeitos sejam compelidos a retornar às instâncias de formação em busca do aperfeiçoamento, atualização e desenvolvimento de novas competências, coerentes com as novas exigências do contexto de atuação.

Em Berlim, em 2003, a pauta é o aumento de sinergia entre o ensino e a pesquisa, procurando promover o incremento de centros de investigação baseados em programas de acumulação e transferência de créditos para os estudantes. A ideia é investir nas competências transversais dos alunos, possibilitando não apenas o desenvolvimento de um caráter generalista, mas oferecendo aos alunos o Suplemento do Diploma, uma descrição dos programas de estudos que certificam e comprovam essas competências em um idioma de ampla circulação (COMUNICADO DE BERLIM, 2003).

Avançando drasticamente no tempo, chegamos à reunião de Louvain, realizada neste ano de 2009, coroando a década e desencadeando um processo de aperfeiçoamento em direção a 2020 (COMUNICADO DE LOUVAIN, 2009). A ênfase está dada na maximização das capacidades e dos talentos de todos os cidadãos engajados nos processos de *lifelong learning*, o que significa uma abertura crítica e rigorosa para a investigação de novos modelos institucionais, para o conhecimento de novos sujeitos aprendizes e, conseqüentemente, para a investigação de novas formas de aprendizagem. A aprendizagem centrada no estudante e a ampla mobilidade pretendem ajudar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para um mercado de trabalho em permanente transformação, bem como empoderá-los a fim de torná-los cidadãos ativos e responsáveis (COMUNICADO DE LOUVAIN, 2009, p. 1).

Para a década que se inicia, os eixos permanecem praticamente os mesmos: equidade de acesso e permanência, aprendizagem ao longo da vida, empregabilidade, aprendizagem centrada no aluno, mobilidade, abertura internacional e articulação permanente entre educação, pesquisa e inovação.

O caráter de internacionalização vem sendo tomado, antes, como uma espécie de “desnacionalização” da educação superior: “a desregulação liquefaz as fronteiras geográfico-políticas e territoriais para maximizar o valor de troca e, portanto, de potenciar o poder inscrito na capacidade aquisitiva, capital econômico e cultural e/ou no estatuto individual e coletivo” (ANTUNES, 2006; 2007). A autonomia dos estados nacionais quanto à regulação dos sistemas de educação superior vem progressivamente sucumbindo a elementos externos, a parâmetros internacionais de qualidade e à progressiva supressão dos tradicionais agentes educacionais da gestão do processo.

Em lugar dos intelectuais, técnicos e trabalhadores da educação, progressivamente o espaço gerencial vem sendo assumido por *stakeholders*, ou seja, pessoas, grupos e entidades responsabilizadas pela concepção, pelo financiamento, pela implementação, pelo desenvolvimento, pela avaliação e pela regulação dos processos relativos ao sistema da educação superior. Todos e cada um são tornados responsáveis pelo sistema, amplamente compreendido: estudantes, beneficiários diretos, funcionários, professores, familiares, usuários, comunidades implicadas, empresas envolvidas, grupos do terceiro setor, vizinhos, dirigentes, governantes locais, fornecedores, enfim, um sem-número de agentes que, longe de representar um princípio democrático ou participativo, contribui para um cenário difuso e impreciso no manejo dos propósitos institucionais. Esse quadro favorece o aparecimento de tecnoestruturas complexas e grupos de excelência (peritos, experts, especialistas) altamente especializados (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008)

Por fim, vale destacar a ênfase da articulação entre “educação, pesquisa e inovação”, tornada ícone desse próximo período. Apostando no aumento da qualidade da educação superior baseado na pesquisa e na inovação, o resultado óbvio é o progressivo crescimento do número de pessoas com competência nesses dois campos. Programas de pós-graduação representam o provimento de pesquisas de alta qualidade nas diferentes disciplinas e campos do conhecimento, sendo amplamente incrementadas e complementadas por programas interdisciplinares e intersetoriais, envolvendo cada vez mais agentes na sua consecução (COMUNICADO DE LOUVAIN, 2009, p. 4).

De todo modo, não podemos esquecer a Conferência realizada pela Unesco em julho de 2009, recobrando e avaliando os princípios daquela realizada em 1998, em Bolonha. O que nos interessa aqui é o panorama geral estabelecido nessa Conferência Mundial de Educação Superior, cujo tema foi “A nova dinâmica da Educação Superior e a pesquisa para a mudança social e para o desenvolvimento”.

Paris + 10

A ênfase da Conferência pode ser encontrada na ideia da educação superior como bem público entendido como principal força para a

construção de uma sociedade do conhecimento que seja inclusiva e que considere as diferenças e diversidades como lastro da pesquisa, da inovação e da criatividade, tendo por objetivo o desenvolvimento econômico e social da humanidade. Há evidências de que a educação superior, nessa década entre as duas conferências, contribuiu grandemente para o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza e o progresso, especialmente em atendimento às metas estabelecidas pelos Programas “Metas de Desenvolvimento do Milênio” e “Educação para Todos”.

Aspectos como a economia mundial integrada, a globalização e o progresso das tecnologias de informação e comunicação ajudam a delinear o panorama em que essa Conferência se ancora.

Os temas centrais também estão bastante alinhados com o cenário até agora apresentado, sempre voltados para um desafio comum, o de formar cidadãos do mundo, baseados em valores sólidos e com respeito à diversidade cultural. São eles: ensino articulado à pesquisa, a educação superior como bem público, diversidade de modelos institucionais, aumento da qualidade, liberdade acadêmica, internacionalização, educação continuada, novas tecnologias e favorecimento à implementação de centros de excelência (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009).

Do ponto de vista da responsabilidade social, a ideia é a de que a educação superior seja entendida como um bem público e de responsabilidade de todos os *stakeholders*, especialmente dos governos. As instituições devem buscar a ampliação do seu caráter interdisciplinar e intersetorial, promovendo o pensamento crítico e o desenvolvimento sustentável. A ênfase não deve ficar restrita ao desenvolvimento de habilidades sólidas, mas, sobretudo, na formação de cidadãos comprometidos com a construção da paz e engajados em missões sociais por meio da qualidade, da relevância, da eficiência, da transparência e da responsabilidade social.

A necessidade de expansão em termos de objetivos sociais coletivos também deve se efetivar a partir da garantia de condições de acesso, equidade e qualidade, de modo a favorecer a ênfase no desenvolvimento de tecnologias que sempre considerem as ciências humanas e sociais em sua base. As políticas e os investimentos devem dar suporte a uma grande diversidade de modelos de aprendizagem, ou seja, diversidade de estratégias de ensino e pesquisa que respondam com rapidez e eficiência às necessidades dos novos e diversos alunos e mercados.

A internacionalização, por sua vez, precisa estar articulada com a regionalização e com a globalização, de modo que se possa reduzir a lacuna de desenvolvimento entre os países e comunidades, buscando alternativas de conhecimento que visem à cooperação e à parceria.

Por fim, a grande ênfase é dada à indissociabilidade entre aprendizagem, pesquisa e inovação. É desejável que todas as instituições ligadas à educação superior (universidades ou não) estejam alinhadas na busca de novos meios de ampliar os patamares de inovação, estimulando parcerias público-privadas, viabilizando *multistakeholders* que envolvam pequenas e médias empresas e organizações não-governamentais. É desejável que os sistemas de pesquisa articulem com qualidade a pesquisa básica e a pesquisa aplicada, de forma mais flexível, promovendo uma ciência interdisciplinar a favor e a serviço da sociedade.

Em síntese: o papel da educação superior é assumidamente o de formar pessoas criativas e inovadoras, com sólidos valores de base e grande disposição para a formação-em-prática.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil

Concluo esta minha análise apenas alinhando um pequeno conjunto de eventos da história recente da educação superior brasileira, de modo que se possa inferir alguns efeitos desse movimento relativo à hegemonia da prática nos percursos de formação.

O advento da redemocratização política levado a efeito a partir de meados dos anos 1980 marca a clara adesão do Brasil ao modelo neoliberal globalizado, em todos os sentidos. A Constituição Federal de 1988 institucionaliza os primeiros passos na direção dessa abertura, oportunizando a ampla discussão do projeto educacional brasileiro que terá uma primeira culminância na LDB 9394/96. A essa altura, o grande campo da educação já estava tomado pelos ventos oriundos da discussão europeia e nossos discursos já estavam sendo impregnados pelo tema do professor prático-reflexivo. Ampla literatura que faz a apologia da prática e das competências adentra muitos grupos de pesquisa, eventos e programas de pós-graduação em educação (PEREIRA, 2008).

O vocabulário das competências e das práticas coloniza o discurso educacional brasileiro e vemos emergir, do âmbito de comissões de

especialistas chancelados pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Visando a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar, entre outros, os seguintes princípios:

- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias predeterminadas (...);
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independente, visando à progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Pautado expressamente na ideia de alinhar-se às tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada, de organizar-se em torno da aprendizagem centrada no aluno e na prática como matriz da formação, esse mesmo Parecer estabelece como roteiro, entre outros, os seguintes itens: perfil do formando (o qual, conforme tendências do mercado, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para o perfil profissional desejado); competências, habilidades e atitudes (atendendo o espírito da sociedade do conhecimento); habilitações e ênfases (alinhando-se ao paradigma do currículo estratégico); conteúdos curriculares (em atenção àquelas competências e habilidades); e estágios e atividades complementares (reforçando a ideia de que o estudante deverá buscar sua formação na prática, ao longo de todo o curso).

Uma sinalização possível é a tensão que se estabelece, por exemplo, entre a exigência de formar-se um *profissional generalista* e o ideal de consistência no que se refere ao desenvolvimento de competências. Observa-se a presença de um paradoxo que, em certa medida, deriva do modelo tecnicista dos anos 1970, quando era comum associar as ideias de

formação generalista-superficial e especialista-aprofundada. O desafio pode ser deslocado para as Atividades Complementares, espaço no qual a generalidade da formação nos componentes curriculares regulares será confrontada com a complexidade do mundo real. A expectativa subjacente é a de que o estudante, por si, se articule em uma experiência de implicação em que a necessária profundidade será uma deriva da problematização da prática.

Outro aspecto que merece destaque é a emergência, a partir da implementação desse modelo, de programas de governo como o ProUni e o ReUni. Ambos (um destinado às universidades privadas, especialmente às comunitárias e filantrópicas, e o outro destinado às públicas) representam movimentos que ampliam os caminhos de acesso e permanência aos estudantes mediante dispositivos de compensação para as Instituições de Ensino Superior. Em troca do aumento do número de vagas (com a abertura de novos cursos, ampliação de turmas e outras medidas), o governo faculta um conjunto de vantagens que se reflete no repasse de verbas ou na renúncia fiscal, viabilizando o crescente investimento em infraestrutura física.

Outro efeito, ainda, pode ser observado do ponto de vista epistemológico e curricular. Uma *inflação de conteúdos* aparece nas discussões sobre o conhecimento que deverá ser veiculado no interior dos cursos e das disciplinas. Se a empregabilidade é a tônica, conseqüentemente se verifica a demanda pelos currículos abrirem-se à complexidade do mundo do trabalho. Mesmo que se pautar a exigência da formação ao longo da vida e o permanente retorno do profissional aos bancos universitários em busca da educação permanente, em serviço e continuada, o desenho inicial dos currículos acaba por abrigar uma disputa por espaço, levada a efeito pelas inumeráveis áreas de conhecimento que entram em composição no desenho dos cursos.

Por fim, um último traço que pretendo sugerir é o deslocamento que se verifica (tomando-se um recorte histórico bastante mais amplo) da ideia de mudança e transformação. Se o ideal da modernidade clássica foi a revolução, ou seja, a mudança e a transformação da realidade de modo compulsório, e o ideal da modernidade tardia foi o progresso, entendido como uma mudança para melhor, independentemente das implicações que isso pudesse ter em diferentes esferas, a pauta desse último período é a inovação, ou seja, a mudança para melhor, mas com a exi-

gência de observar-se a sustentabilidade e a responsabilidade social. A mudança e a transformação precisam, nesse modelo, estar fortemente articuladas com a ideia de cuidado e preservação dos recursos necessários não apenas à consecução dos objetivos pretendidos, mas, igualmente, para as próximas gerações. Também a perspectiva de avaliação do impacto social deve ser levada em conta, atentando-se para a exigência de ações políticas de atenção e compensação às populações direta e indiretamente implicadas nesse movimento.

Enfim, o propósito, neste trabalho, é apenas oferecer um lastro compreensivo sobre a gênese da hegemonia da prática no espectro da globalização da educação superior, contribuindo para a compreensão de alguns elementos e fatores implicados no estado atual desse cenário no Brasil e no mundo. Longe de pretender esgotar o tema, o intuito é, antes, suscitar alguns aspectos que podem se estabelecer como pontos férteis de debate e investigação.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Fátima. Governação e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projecto “Europa”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, Portugal, n. 75, p. 63-93, 2006.
- ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 9. Número Especial “O processo de Bolonha”, 2007. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1699>>. Acesso em: 14 mar. 2011.
- COMUNICADO DE BERLIM, 2003. Disponível em: <<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/24850512-4E2F-4579-829F-80CB905A5CC8/366/ComunicadodeBerlim1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- COMUNICADO DE LOUVAIN, 2009. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicat%C3%A9_April_2009.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n. 583/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2011.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999. Disponível em: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2001. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/551/Declaracao_de_Praga.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.
- DIRETRIZES CURRICULARES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao-&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: 26 mar. 2011.
- FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand, Difusão Européia do Livro, 1974.
- HOBBS, E. *A era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação* (Campinas), v. 13, n. 1, 2008, p. 7-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- PEREIRA, Marcos V. Traços de fundamentalismo pedagógico na formação de professores. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 47, n. 5, p. 1-13, 2008. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores/2157Villela.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- POZO, Juan Ignacio. Aprender en la sociedad del conocimiento. In: ENGERS, Maria Emilia; MOROSINI, Marília. *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 39-56.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2011.

Recebido: 04/05/2010

Aprovado: 13/06/2011

Contato:

Grupo de Pesquisa "Cultura, subjetividade e políticas de formação"
Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-RS
Rua La Plata, 980/601
Jardim Botânico
CEP 90670-040
Porto Alegre, RS
Brasil