

POLÍTICA EDUCACIONAL, MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NO BRASIL

AFRÂNIO MENDES CATANI*
JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA**
LUIZ FERNANDES DOURADO***

RESUMO: Este trabalho procura contribuir para o debate acerca do atual processo de reconfiguração da educação superior no Brasil, destacando os elementos centrais que estruturam a política de currículo para os cursos de graduação. Tal política articula a reforma curricular com as alterações no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva, interferindo diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional. Promover a adaptação curricular sobre esta ótica significa, em grande parte, fazer o jogo da educação superior privada mercantil, privilegiando o desenvolvimento de competências específicas ao invés do domínio da “inteligência de um processo”. Significa, ainda, deixar em segundo plano a questão dos efeitos da modernização tecnológica capitalista no mundo do trabalho e na vida social.

Palavras-chave: Política Educacional; Reforma curricular; Reestruturação Produtiva; Formação Profissional.

Esse artigo busca contribuir para alimentar o debate teórico acerca do atual processo de reconfiguração da educação superior no Brasil,¹ destacando os elementos centrais que delineiam a política de currículo para os cursos de graduação em formulação no país em sua articulação com as alterações no mundo do trabalho, ocasionadas pela reestruturação

* Professor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e no Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (Prolam/USP). *E-mail:* afraniocatani@usa.net

** Professor no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* joafo@zaz.com.br

*** Professor Titular no Programa de Pós-graduação da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). *E-mail:* douradol@terra.com.br

produtiva, que interferem diretamente na esfera da produção do conhecimento e da formação profissional.

Vivemos uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho. Dentre os processos sociais e as polêmicas contemporâneas destacam-se, atualmente, aquelas envolvendo a problemática do conhecimento e da formação profissional face ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo global. No caso brasileiro, as questões teóricas centrais que informam essa problemática não parecem ter sido suficientemente consideradas pelas políticas educacionais em curso no país, destacando dentre outras a atual política relativa aos currículos dos cursos de graduação que vem sendo implementada pelo Ministério da Educação (MEC), a partir da aprovação da Lei nº 9.131/95 e da nova LDB (Lei nº 9.394/96).

Reestruturação produtiva: acumulação flexível e flexibilização do trabalho

Já dispomos no Brasil, atualmente, de expressiva literatura acerca dos processos e cenários sociais mais significativos das mudanças estruturais do capitalismo mundializado e, conseqüentemente, de transformações no mundo da produção e do trabalho. Embora os percursos teóricos-metodológicos guardem especificidades, pode-se dizer, grosso modo, que o fio condutor destas análises de estudiosos da área continua sendo o das relações capital-trabalho, evidentemente que numa fase singular da história do capitalismo (Frigotto, 1995 e 1998). Além disso, é possível observar que há, nessas análises, esforços no sentido de compreender as transformações no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos processos de produção, de organização e de formação profissional.

De um modo geral, o setor empresarial passa por mudanças significativas, em que predominam fusões e associações, com a finalidade de dotar as organizações de maior eficiência e eficácia. As necessidades decorrentes do processo de mundialização implicam novos cenários competitivos, ocasionando a absorção de novos formatos organizacionais. Tais alterações são perceptíveis pela absorção da microeletrônica, em larga escala, desde as relações da indústria com os bancos e com o sistema financeiro até as infra-estruturas e serviços públicos, nível de qualificação da mão-de-obra, qualidade do sistema de pesquisa, dentre outros. A tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de

luta pela sobrevivência no mundo dos negócios. Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens está associada à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais (Chesnais, 1996).

Essa mesma conclusão é evidenciada por Harvey (1992), a partir da análise das práticas culturais e político-econômicas da sociedade contemporânea. A nova forma de operar do capitalismo é explicitada, por ele, em termos de um regime de acumulação inteiramente novo, associado a um sistema de regulamentação política e social bem distinto, denominado *acumulação flexível*.² Essa forma de acumulação surge da crise do modelo fordista (modo rígido de acumulação) e do Estado do Bem-Estar ocorrida, sobretudo, na primeira metade da década de 1970. A recessão, a crise fiscal e de legitimidade criaram oportunidades para a reestruturação econômica e o reajustamento social e político. As décadas de 1970 e 1980³ foram palco da intensificação da competição global, o que levou a um

período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho (...). A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (Harvey, 1992, p. 137 e 140).

A acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo. Ela se apoia, segundo Harvey, “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Ela se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela “compressão do tempo-espaço” no mundo capitalista. Ou seja,

os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variado, (Harvey, 1992, p. 140)

Isso significou aumento dos poderes de flexibilidade e mobilidade que permitiram maiores controles e pressões sobre o trabalho.

Como resultado, observa que “a acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’ (...), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (Harvey, 1992, p. 141). O mercado de trabalho sofre uma radical transformação, valendo-se de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Para Harvey (1992), esse novo modo de operar do capitalismo não significa, no entanto, que ele esteja ficando mais “desorganizado”. Pelo contrário,

o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional. (p.150-151)

Tal organização vem sendo alcançada, em especial, através do acesso e controle da informação, mercadoria valiosa, especialmente na propagação do consumo e desenvolvimento de atividades no sistema financeiro global; do acesso e controle do conhecimento científico e técnico, de importância vital na luta competitiva. O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

Na fase atual, o lema mais adequado no mercado de trabalho talvez seja “formar para explorar mais e melhor”.⁴ O mercado se tornou muito heterogêneo, em prejuízo dos trabalhadores (Offe, 1994). No entanto, a questão central do “futuro do mercado de trabalho”, para Offe, diz respeito às dificuldades quanto à alocação da mão-de-obra e a dupla tarefa de distribuir a força de trabalho entre processos e atividades de produção e de distribuir os frutos dessa produção entre os trabalhadores empregados e os desempregados (p. 71). Para ele, “não há perspectivas de uma lógica alternativa de utilização e manutenção da força de trabalho, (...) ao contrário, predomina algo mais semelhante a um desamparo estrutural” (p. 85). O mercado de trabalho já não é mais capaz, por si só, de resolver as demandas impostas pela sociedade contemporânea, como ocorreu no pós-guerra com a constituição do Estado do Bem-Estar.⁵

Essa desilusão de Offe (1994) quanto às possibilidades de reconstrução do “pleno emprego” e, portanto, dos fundos públicos serem utilizados para a reprodução da força de trabalho,⁶ é ainda mais grave quando

se examinam os efeitos crescentes da revolução tecnológica e da globalização competitiva sobre os empregos. Nessa mesma perspectiva, a discussão do mercado de trabalho, especialmente da formação de profissionais, parece perder completamente o sentido quando nos deparamos com uma sociedade que se encaminha rapidamente para *o fim dos empregos*. Afirma Rifkin (1995) que o mundo se dirige para um declínio inevitável dos níveis de emprego e para uma redução da força de trabalho. O desenvolvimento tecnológico ocasionou a terceira revolução industrial e permitiu mudanças revolucionárias no processo produtivo e organizacional da produção, constituindo-se no grande aliado dessa eliminação dos empregos. O declínio da força de trabalho global é registrado na indústria, na agricultura e até no setor de serviços. As mudanças tecnológicas ampliaram a produtividade, aumentaram os lucros e diminuíram os empregos.

Essa tese de Rifkin é corroborada por Chauí (1999), quando ela afirma que há, na sociedade contemporânea, uma contradição surda entre

o desenvolvimento tecnológico ou o trabalho morto cristalizado no capital e o trabalho vivo, de tal maneira que o desenvolvimento tecnológico torna inútil e desnecessário o trabalho vivo. Em outras palavras, pela primeira vez na história universal a economia declara que a maioria dos seres humanos é desnecessária e descartável, pois, na economia contemporânea, o trabalho não cria riqueza, os empregos não dão lucro, os desempregados são dejetos inúteis e inaproveitáveis.

A exceção acentuada por Rifkin (1995) com relação à redução da força de trabalho global encontra-se no setor do conhecimento. Ele vê aí um setor emergente, em franco processo de expansão, incluindo profissionais como educadores, consultores, empreendedores, trabalhadores no setor de informática etc. Trata-se, no entanto, de uma minoria. São profissionais que lidam com a informação e com o conhecimento, em contraposição a uma crescente parcela da população marginalizada desse acesso e que se encontra desempregada.⁷

O ideário hegemônico preconiza uma redefinição da Teoria do Capital Humano na medida em que articula educação e empregabilidade. Na ótica empresarial tem prevalecido o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigidos atualmente pelo paradigma de produção capitalista podem ser expressos, resumidamente, em dois aspectos: polivalência e flexibilidade profissionais. Isto estaria posto, com maior ou menor intensidade, para os trabalhadores de todos os ramos e para todas as instituições educativas e formativas, especialmente as escolas e as universidades. Além disso, o desenvolvimento dessa

polivalência e flexibilidade profissional (profissional multicompetente)⁸ incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício das diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. Inclui também o repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs.

A difusão desse ideário de ressignificação da Teoria do Capital Humano interfere diretamente no âmbito das políticas educacionais no Brasil, especialmente no tocante às reformas curriculares em curso. Na contramão desse ideário, algumas análises pontuam o reducionismo presente nestas políticas. Frigotto (1998, p. 14) destaca que

os processos educativos e formativos, que ao mesmo tempo são constituídos e constituintes das relações sociais (...), passam por uma ressignificação no campo das concepções e das políticas. Estreitam-se ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação desvinculando-os da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade.

Neste cenário, as alterações preconizadas pela reforma educacional no Brasil redirecionam o papel da educação e da escola e, conseqüentemente, aliam a formação e a qualificação como elementos fundamentais ao processo de competitividade resultando, assim, em ações político-pedagógicas no âmbito dos currículos da educação formal e não-formal.

A movimentação reformista e o ideário da flexibilização curricular

A reforma educacional no Brasil tem se consubstanciado em diferentes ações e políticas. A discussão curricular vem, nesse processo, adquirindo centralidade. No tocante à educação básica, destacam-se os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares do ensino médio articuladas à reforma da educação profissional, onde prevalece o ideário da flexibilidade curricular e da sintonia com a *vida* e com a empregabilidade.

Esse mesmo ideário é elemento basilar das reformas na educação superior, sobretudo, a partir do primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), consubstanciado na LDB (Lei nº 9.394/96), que tem a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração deste nível de ensino (Cury, 1997). Outras análises destacam, ainda, o processo de diversificação e diferenciação da educação

superior no Brasil, quer seja do ponto de vista institucional, quer seja da oferta de cursos e de suas modalidades de organização (Dourado & Oliveira, 1999).

Neste contexto, a questão dos currículos de graduação começou a ganhar importância na reforma da educação superior a partir de 1995. Dentre os principais elementos que desencadearam essa movimentação na área estão:

- a) a Lei nº 9.131/95 que, ao criar o Conselho Nacional de Educação (CNE), definiu como uma das competências desse órgão deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC, para os cursos de graduação (letra “c” do parágrafo 2º do art. 9º);
- b) a nova LDB que, no inciso II do artigo 53, cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados *currículos mínimos*, tornando os currículos de graduação mais flexíveis;
- c) a intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais, face as mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho;
- d) o processo desencadeado pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, em 1997, objetivando a implementação das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação;
- e) a definição de *Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação*, pela SESu;
- f) o estabelecimento de critérios sobre a constituição de comissões e procedimentos de avaliação e verificação de cursos superiores;
- g) o posicionamento assumido pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação, especialmente no *Plano Nacional de Graduação*, em prol de Diretrizes Curriculares gerais e fortalecimento dos projetos pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação.

A reforma curricular dos cursos de graduação foi iniciada, concretamente, pela SESu/MEC através do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, no qual solicitou-se que as IES enviassem propostas para a elaboração das Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação.⁹ Em seguida, essas propostas serviram de base para o trabalho das Comissões de Especialistas de Ensino de cada área. Conforme o Edital, a idéia básica do ministério era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissio-

nais. Para tanto, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível”.¹⁰

Ao mesmo tempo, o CNE aprovou, em 3 de dezembro de 1997, o Parecer nº 776/97 que trata da *orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Neste documento, o Conselho assume posição em favor da eliminação da “figura dos currículos mínimos”, que teria produzido “excessiva rigidez” e “fixação detalhada de mínimos curriculares”, especialmente no que tange ao “excesso de disciplinas obrigatórias” e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. No lugar dos “mínimos”, o CNE propõe uma maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras profissionais que inclui, dentre outros, os seguintes princípios: ampla liberdade na composição da carga horária e unidades de estudos a serem ministradas, redução da duração dos cursos, sólida formação geral, práticas de estudo independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria-prática e avaliações periódicas com instrumentos variados.

Essas proposições parecem ter encontrado eco e parceria, particularmente, no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD). O Fórum entende que “as Diretrizes Curriculares devem assegurar que as IES proponham o Currículo em seu sentido mais amplo” e que o currículo deve apresentar

flexibilidade de sua estrutura, permitindo ao aluno diversificação de sua formação (...); variedade na oferta de tipos de atividades para a integralização curricular (...); articulação entre atividades desenvolvidas pelo aluno no âmbito da Universidade com aquelas de seu campo de atuação profissional (...); ênfase em atividades centradas na criatividade e na capacidade de (re)construir, (re)estruturar, (re)ordenar e buscar novas interpretações às situações propostas.¹¹

De um modo geral, os parâmetros propostos pelo ForGRAD para as diretrizes curriculares

terão um projeto pedagógico construído coletivamente; serão flexíveis, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências; ensejarão formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho,

de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável; conceberão a graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o contínuo e necessário processo de educação continuada; incorporarão atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo; propiciarão e articularão a interdisciplinaridade; concederão predominância da formação sobre a informação; articularão teoria e prática; promoverão a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (1999, p. 19)

As Diretrizes Curriculares, a despeito de indicar, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. Parece haver também, por parte de outros setores, o entendimento de que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido à necessidade de viabilizar a vida dos alunos, especialmente daqueles que trabalham, uma vez que é bastante elevado o número dos que deixam as instituições sem concluir os cursos.¹² Assim, o currículo é responsabilizado, em grande parte, pelo alto percentual de evasão das IES brasileiras.¹³ O MEC, por sua vez, vê a rigidez curricular como sendo a principal causa dos elevados índices de evasão e baixos percentuais de diplomados.¹⁴

É interessante observar que nessas formulações o curso de graduação é considerado a etapa inicial da formação dos profissionais, uma vez que prevalece a compreensão de que o acompanhamento das “rápidas mudanças no mundo moderno” exigirá educação continuada. Por isso, as Diretrizes Curriculares deverão garantir ampla liberdade para a definição dos currículos plenos. Só assim, seria possível formar “profissionais dinâmicos, adaptáveis às demandas do mercado de trabalho” e “aptos a aprender a aprender”.¹⁵

Todo esse *ideário da flexibilização curricular*, assimilado pelos documentos das instâncias executivas responsáveis pela formulação de políticas para a graduação no país, parece decorrer da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, o que ocasiona a necessidade de ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Tais dinâmicas certamente “naturalizam” o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos, reduzindo, sobretudo, o papel das universidades.

Esse entendimento não está presente apenas nas instâncias executivas de formulação da política de currículo. Atualmente, são inúmeros os atores, sobretudo institucionais, que engrossam os debates em prol de mudanças que tornem os currículos mais flexíveis. O Instituto

Euvaldo Lodi, por exemplo, entende que a elevação da competitividade industrial passa pela flexibilidade e inovação permanente e que, para tanto, é indispensável adaptar as IES e seus cursos às reais necessidades de formação de pessoal para todos os setores. Isso implica que essas instituições devam ter “muito mais liberdade e possibilidade de adaptar os cursos a cada nova realidade do mercado”.¹⁶

A Unesco também vem discutindo “a importância de estudo aliado ao trabalho”.¹⁷ Uma das questões centrais para esse organismo internacional é fazer com que “a escola se torne o espaço de formação de cidadãos capazes de se adaptar às exigências de um mercado que requer profissionais que dominem a ‘inteligência de um processo’ e não se limitem a desenvolver uma competência específica”. Por isso, propõe “uma formação que garanta a aquisição de habilidades baseadas em uma combinação de aptidões”. Na mesma direção, o “Projeto Aprendiz”, sobretudo através dos escritos de Gilberto Dimenstein, vem debatendo questões como as alterações nos perfis profissionais, o fim dos diplomas, a aprendizagem permanente e a certificação das habilidades e competências, que estariam a exigir mudanças profundas nos currículos de formação profissional.

Como decorrência de todo esse processo e debate na área, já se observa ampla movimentação nas IES, especialmente no âmbito da administração superior, objetivando introduzir mudanças curriculares, em que pese existirem resistências. Tais resistências, no interior das instituições, têm sido decorrentes, exatamente, das alterações que as reformas curriculares sugerem ou produzem nas práticas docentes e nas diferentes culturas institucionais. As reformas curriculares são vistas, por parte significativa dos docentes, como uma ameaça às suas crenças, valores, opções políticas, práticas didático-pedagógicas etc. Há, também, vozes discordantes quanto aos pressupostos e finalidades dessa reformulação curricular dos cursos de graduação e, ainda, um contingente que vislumbra nesse processo um reducionismo da função da educação superior, particularmente, a universitária.

Todavia, um amplo leque de mudanças, adaptações ou experiências começam a ser testadas. Muitas universidades já iniciaram, por exemplo, processo de elaboração de diretrizes curriculares gerais para a reformulação dos seus cursos de graduação, antes mesmo da conclusão das diretrizes curriculares no CNE. Dentre elas, podemos citar a Universidade de São Paulo (USP), que realiza experiência de adoção de currículos mais flexíveis e menos especializados, iniciada nos cursos de Letras e de Engenharia, além da discussão acerca da criação de ciclo básico para todos os cursos da instituição.¹⁸ Do mesmo modo, a Universidade Federal de Minas

Gerais (UFMG), assim como várias outras instituições federais, vem propondo uma maior flexibilização curricular nos cursos de graduação.

De um modo geral, há indícios nestes processos de reorganização curricular de que, doravante, os currículos estarão se modificando permanentemente. Pode-se, inclusive, falar que já há, atualmente, um certo *reformismo curricular* ganhando espaço em todas as instâncias de formação profissional.

Em que pese toda essa lógica de reestruturação dos currículos presente na reforma atual, é preciso considerar que a questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968.

Nessas discussões sobre a identidade institucional e sobre os projetos e processos de formação das IES, particularmente das universidades, a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de "oxigenação" dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado.

A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação, não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão, é preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação.

Considerações Finais

O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação está associado intimamente à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Está associado, também, à idéia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.

No caso brasileiro, a abertura da economia, meta prioritária do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), está cedendo lugar, no seu segundo governo, à reforma da legislação trabalhista, objetivando a flexibilização do trabalho, especialmente das garantias trabalhistas. É exatamente nesse contexto que devemos entender o processo de reforma curricular, em curso, que objetiva a flexibilização da formação nos cursos de graduação para uma adaptação permanente a cada nova realidade do mercado.

Essa idéia da adaptação é, na verdade, mais ampla. Ela virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, ou melhor, de mundialização, especialmente para as chamadas economias emergentes. A idéia da adaptação é apresentada como processo benéfico e necessário. Trata-se, todavia, de questão que comporta uma forte dimensão ideológica, já que se adaptar tem significado liberalizar e desregular a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. No tocante a reformulação curricular, isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação visando à expansão e massificação da educação superior no país. Essa exigência de adaptação vem se dando desde a expansão do capital ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, que intensificou as pressões competitivas. Nessas décadas surgiram poderosos conglomerados e corporações empresariais, bem como formaram-se blocos econômicos, levando o capital a ficar cada vez mais transnacionalizado e livre para circular e se auto-reproduzir.

Promover a adaptação curricular dos cursos de graduação, no formato considerado, implicará fazer, em grande parte, o jogo dessa racionalidade, em benefício do alargamento da educação privada mercantil. Acreditamos que é preciso colocar em discussão a questão da modernização tecnológica capitalista, especialmente dos seus efeitos sobre a vida social e sobre o mundo do trabalho, antes de ingressarmos em mais uma aventura curricular no país. Nesta ótica, estudos sobre a questão curricular devem considerar algumas questões norteadoras, tais como: por que efetivamente a reestruturação curricular adquiriu centralidade na reforma da educação superior? Quais são os determinantes de tais ajustes curriculares? O que significa adotar essa racionalidade curricular? Além disso, é preciso articular essa discussão à função social da educação superior, de modo a retomar as concepções e os desdobramentos que vinham sendo gestados autonomamente pelas universidades, ancoradas no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Recebido para publicação em junho de 2001.

Notas

1. A respeito da reforma da educação superior no Brasil, ver, dentre outros: Silva & Sguissardi (1999); Trindade (1999); Dourado & Catani (1999).
2. De um modo geral, todas essas transformações na sociedade contemporânea ocorrem nas práticas culturais e político-econômicas, afirma Harvey (1992, p. 107). Tais mudanças são entendidas como novas maneiras de experimentar o tempo-espaço. Por sua vez, a compreensão desse novo ciclo tempo-espaço implica análise das “formas culturais pós-modernas” e da “emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital”. Para Harvey, no entanto, essas transformações são aparentes/superficiais. Elas não rompem as regras de acumulação capitalista e, por isso, não são sinais de uma sociedade pós-capitalista, pós-industrial ou pós-moderna.
3. O processo de mundialização, segundo Chesnais (1996), iniciado no decorrer da década de 1980, implica “nova configuração do capitalismo mundial” e dos “mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação”. Trata-se também de um processo de ascensão do capital financeiro, especialmente do “capital fictício”, decorrente da acumulação do capital; da integração internacional dos mercados; das políticas neoliberais de liberalização, desregulamentação, privatização, desmantelamento das conquistas sociais e democráticas; do desenvolvimento financeiro; das novas tecnologias da informação e comunicação. A internacionalização, para este autor, é sobretudo financeira. No entanto, a empresa multinacional está no centro desse movimento de mundialização das finanças da economia mundial e de apropriação e recentralização da mais-valia.
4. Para Offe (1994), os modos de interação dominantes favorecem uma categoria de agentes e resultam na exploração de outros, ocasionando uma dispersão do poder social. Os modos de interação social e de trocas prevalecentes no mercado de trabalho são, atualmente, os seguintes: 1) trabalhadores produtivos e os de serviço; 2) participantes do mercado e ampliação das formas de subsistência externa ao mercado; 3) empregados e não-empregados. Isso implica, para o autor, discutir o Estado moderno ou a autoridade política institucionalizada. Verifica-se, segundo ele, a necessidade de encontrar um equilíbrio dinâmico entre forças sociais e as funções políticas do Estado moderno. Nesse “capitalismo desorganizado” há uma inadequação dos elos de mediação entre o poder social e a autoridade política, gerando enormes conflitos de interesse. Há, também, uma desorganização do modo de conceber o capitalismo moderno, bem como uma desorganização política dos padrões de organização das democracias capitalistas pautadas no Estado do Bem-Estar Social.
5. As perspectivas apontadas pelo autor para a resolução dessa crise são bastante questionáveis. Dentre elas estão a institucionalização de modos informais de atividades úteis, a formalização do setor informal e a criação de novos espaços e novas formas de organização do trabalho.
6. Oliveira (1998) apresenta outra visão a esse respeito. Ele defende a utilização e distribuição da riqueza pública para reprodução da força de trabalho, consubstanciada nos fundos públicos, nos moldes inaugurados pelo *Welfare State*.
7. Para essa massa de desempregados, em razão da perda de valor da mercadoria “força de trabalho”, Rifken sugere novas maneiras de definir o valor humano. Nesse sentido, a construção do “terceiro setor” e a renovação da vida comunitária aparecem como alternativas para a resolução do problema do emprego. O “terceiro setor” seria uma nova forma de contrato social, baseada na vida, nas relações e no serviço comunitário. Seria uma forma de desenvolver, ainda mais, o espírito voluntário americano. Assim, em lugar da economia de mercado, propõe uma “economia social” centralizada nas relações humanas, em sentido de intimidade, em companheirismo, em vínculos fraternais. Essa economia social abrigaria os trabalhadores desempregados.
8. Ver: Profissional será multicompetente. *Folha de S. Paulo*, 2 jan. 2000.
9. A SESu/MEC informa que recebeu quase 1200 propostas das IES, que foram discutidas e sistematizadas pelas 38 Comissões de Especialistas, contratadas pela SESu. Em etapa posterior,

elaborou-se relatório final e encaminhou-se ao CNE para discussão pública e deliberação. Disponível na Internet: www.mec.gov.br

10. Ver: MEC quer tornar cursos de graduação mais flexíveis. *Folha de S. Paulo*, 30 mar. 1998, p. 2.
11. A esse respeito consultar: ForGRAD. *Documento conceitual para sistematização das diretrizes curriculares*. Disponível na Internet: www.prg.ufpb.br/forgrad
12. Essa evasão vem se dando, principalmente, por meio do trancamento de matrícula, transferência, abandono e jubramento.
13. Por essa razão, propõe-se uma redução do tempo de permanência do aluno na graduação, ou melhor, uma diminuição no tempo de duração dos cursos. Essa é, também, uma das reivindicações das escolas privadas. A esse respeito, consultar: Escolas privadas querem mudar graduação. *O Estado de S. Paulo*, 29 mar. 1998.
14. Ver: Currículo deve ser mais flexível. *Folha de S. Paulo*, 13 mai. 1998, p. 3.
15. Ver: Diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Disponível na Internet: www.mec.br/sesu/diretriz.htm
16. Ver: Cursos se adaptam ao mercado. In: *Ensino & Tecnologia*. Instituto Euvaldo Lodi. Disponível na Internet.
17. Ver: Unesco discute importância de estudo aliado ao trabalho. *Folha de S. Paulo*, 26 abr. 1999, p. 2.
18. A esse respeito, consultar: Graduação prepara mudanças nos currículos. *Jornal da USP*, Ano XIII, nº 429, 4-10 mai. 1998.

**EDUCATIONAL POLITICS, CHANGES IN THE WORK WORLD
AND GRADE COURSES CURRICULUM REFORMATION IN BRAZIL**

ABSTRACT: This text tries to contribute to the debate about the actual process of the grade education reconfiguration in Brazil, emphasizing the central elements which structure the curriculum politics for the grade courses. This kind of politics articulates the curriculum reformation with some modifications in the work world instigated by the productive restructuring, interfering directly in the knowledge production sphere and in the professional background. Promoting the curriculum adaptation about this point of view means to make the mercantile particular grade education game, privileging the specific competencies development instead of a "process intelligence" domain. It still means that the capitalist technological modernization effects question in the work world and in the social life must be left on second plan.

Key words: Educational politic; Curriculum reformation; Productive restructuring; Professional background.

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, dez. 1999, vol. XX, nº 69, p.139-164.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir (Org.). *Pós- neoliberalismo – As políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.
- ARRIGHI, Giovanni. *O longo século XX*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/Editora da Unesp, 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- CASTRO, Cláudio de M. & CARNOY, Martin (Orgs.). *Como anda a Reforma da Educação na América Latina*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Novas Perspectivas nas Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 1988.
- CHAUÍ, Marilena. Uma ideologia perversa. *Folha de S. Paulo*, 14 mar. 1999, Caderno Mais!
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- CNE. Parecer nº 776, de 3 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
- CURY, Carlos R.J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997, nº 101, p. 3-19.
- CURRÍCULO deve ser mais flexível. *Folha de S. Paulo*, 13 mai. 1998, p. 3.
- CURSOS se adaptam ao mercado. *Ensino & Tecnologia*, Instituto Euvaldo Lodi. Disponível na Internet.

- DIRETRIZES Curriculares para os Cursos de Graduação Superior.
Disponível na Internet: www.mec.br/sesu/diretriz.htm
- DOURADO, Luiz F. & CATANI, Afrânio M. (Orgs.). *Universidade pública: Políticas e identidade institucional*. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999.
- _____. & OLIVEIRA, João F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz F. & CATANI, Afrânio M. (Orgs.), *Universidade pública: Políticas e identidade institucional*. Campinas/Goiânia: Autores Associados/Editora da UFG, 1999, p. 5-22.
- ENQUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 199-203.
- ESCOLAS privadas querem mudar graduação. *O Estado de S. Paulo*, 29 mar. 1998.
- FÓRUM de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. *Documento Conceitual para Sistematização das Diretrizes Curriculares*. Disponível na Internet: www.prg.ufpb.br/forgrad
- _____. Plano Nacional de Graduação: Um projeto em construção. ForGRAD, mar. 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- GRADUAÇÃO prepara mudanças nos currículos. *Jornal da USP*, São Paulo, 4-10 maio de 1998, Ano XIII, nº 429.
- HARVEY, Devid. *Condição pós-moderna*. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- LOJKINE, Jean. *A revolução informacional*. Trad. de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1995.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

- PROFISSIONAL será multicompetente. *Folha de S. Paulo*, 2 jan. 2000.
- RIFKEN, Jeremy. *O fim dos empregos: O declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho*. Trad. de Ruth Gabriela Bahr, São Paulo, Makron, 1995.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. 3ª Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SILVA Jr, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil – Reforma do Estado e mudanças na produção*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- TRINDADE, Hégio (Org.). *Universidade em ruínas: Na república dos professores*. Petrópolis/Rio Grande do Sul: Vozes/Cipedes, 1999.
- UNESCO discute importância de estudo aliado ao trabalho. *Folha de S. Paulo*, 26 abr. 1999, p. 2.