

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.008)

# RECORTE HISTÓRICO DO PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA- UEPB: 1997 - 2003

Laércia Maria Bertulino de Medeiros

Professora Doutora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional para o Ensino de Ciências e Matemática. - UEPB, laercia.medeiros@servidor.uepb.edu.br

## RESUMO

Este artigo versa sobre a temática Currículo e tem como objetivo central analisar a Reforma Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual da Paraíba num recorte histórico entre os anos de 1993 a 2000. Analisamos as normativas que foram requeridas para as reformulações. Isto mostra sua relevância no âmbito da Educação, e, particularmente, no recorte aqui realizado. É uma pesquisa qualitativa, realizada a partir de documentos oficiais referentes a temática. Como resultados foi verificado que a Reforma Acadêmica empreendida pela UEPB, processava-se numa conjuntura de mudanças produzidas no mundo do trabalho resultantes da incorporação de um novo paradigma, contemplando os padrões de qualidade princípios que rompem com concepções herdadas do período da ditadura militar e com aquelas estabelecidas no projeto neoliberal, em processo de implementação pelo MEC, a Instituição assume uma concepção crítica de currículo, orientada por um princípio educativo fundamentado na filosofia da práxis.

**Palavras-chave:** Reforma Curricular, Licenciaturas, Universidade Estadual da Paraíba.

## INTRODUÇÃO

A Reforma Curricular dos Cursos de Graduação na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) inscrevia-se como meta prioritária do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), inaugurando assim um novo significado para os gestores daquela época (1993-2000), na medida em que se tentava romper com a organização tradicional construída em torno do senso comum burocrático.

Os acordos de financiamento formalizados entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial (1993 - 2003) definiam o perfil da Educação, que ia sendo regulamentada.

A LDB, promulgada em 1996 (Lei 9.394/96), ao revogar os Currículos Mínimos, que orientavam a organização curricular dos Cursos de Graduação, instituía Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Embora a “flexibilidade” se tornasse enaltecida e transformada em princípio da referida Lei, esta vinculava a elaboração curricular à avaliação nacional, instituída pela Lei 9.131 de 1995. O debate nacional centrava-se em torno do Currículo Nacional e da Avaliação dos Cursos de Graduação, cujos parâmetros eram os Projetos Pedagógicos, a infra-estrutura, o corpo docente e o Exame Nacional de Cursos (ENC), aplicado aos concluintes dos referidos Cursos.

Além da necessidade normativa, no sentido de adequar os currículos às Diretrizes Curriculares Nacionais, em fase de elaboração, no âmbito da UEPB, colocava-se, também, a necessidade de adequar a formação profissional às mudanças processadas no mundo do trabalho, que é o que se impõe como interesse de análise do nosso estudo.

Nesse sentido, a Reforma Acadêmica empreendida pela UEPB, processava-se numa conjuntura de mudanças produzidas no mundo do trabalho resultantes da incorporação de um novo paradigma à produção.

## METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fruto de um recorte de tese doutoral, que analisa dentre outros, o processo de Reforma

Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual da Paraíba- Uepb, entre os anos de 1997 a 2003. Nesse sentido, optou-se por um recorte histórico importante, nos rumos que a Universidade em questão, tomaria para sua autonomia.

A Reforma Curricular requerida pela UEPB, não se tratava de uma simples Reforma no sentido de adaptar o perfil de profissionais a serem habilitados pelos Cursos à lógica do mercado, mas entender como a 'flexibilidade' causada pela revolução tecnológica impunha novas demandas para a formação. Daí, sua importância.

As máquinas flexíveis, ao mudarem a organização do trabalho e a gestão de produção, contribuem para reduzir empregos, descentralizar processos de trabalho de países centrais para setores dinâmicos de países periféricos, concorrendo para a integração de fábricas e para a criação de conglomerados de produção, na perspectiva de aumento dos lucros pela melhoria da qualidade dos produtos.

Essas mudanças, por sua vez, contribuem para a quebra de fronteiras do Estado-nação, alterando a sua tradicional organização, bem como a sua forma de gerenciamento da política educacional. No entanto, o Estado, ao tornar-se refém da produção, e essa é uma crença que vem sendo disseminada e fortalecida pelos meios de comunicação, confirmaria a relação mecânica entre estrutura e superestrutura, contrária, por sua vez, à dialética. Neste particular, vale lembrar a referência de Marx (1978, p. 130), quando reconhece a existência da contradição:

O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual [...] Em certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinha movido.

No entendimento de Marx, os homens enquanto produzem, constroem relações sociais determinadas. "A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consistência."

(MARX, 1978, p. 129-130). Por sua vez, o mesmo pensador refere-se à instituição de conflitos como decorrência da contradição existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção.

A contradição confirma-se, assim, como categoria central da dialética, enquanto mantém tensão permanente entre o novo e o velho num movimento de criação e de superação. Essa tensão se torna aguçada, sobretudo, quando se processam alterações na estrutura econômica sem a devida correspondência com a superestrutura jurídica e política que condiciona determinadas formas de consciência relacionadas ao processo de vida social.

Nesta perspectiva, empreender a Reforma da Universidade, naquela conjuntura, era mais do que um posicionamento contrário à mediação reprodutora da Educação, engendrada pela política educacional. Caracterizava-se como uma proposta ousada, reveladora de crença na ação mediadora da educação, materializada no compromisso com o desenvolvimento auto-sustentado do Estado da Paraíba, bem como das regiões beneficiadas pela ação institucional. Se a política educacional da época apontava para a criação de um senso comum orientado para a dinâmica do mercado, a Reforma Acadêmica empreendida pela Instituição referida movia-se no sentido de concretizar uma prática, partindo de análise histórica do real. Além de configurar um novo perfil para os egressos dos Cursos de Graduação, poderia tornar-se condição necessária, embora não suficiente, para guiar a transformação social.

Vale lembrar que, até a segunda metade dos anos de 1980 do século XX, o taylorismo – fordismo, enquanto modelo de organização do trabalho e gestão da produção, predominou na indústria capitalista, que viveu sua plenitude no período pós-guerra, nas décadas de 1950 e 1960.

O Taylorismo–fordismo apresenta como seus elementos constitutivos básicos: a “produção em massa”, a “existência do trabalho parcelar”, com a “fragmentação das funções”, e a “separação entre elaboração e execução no processo de trabalho.” (ANTUNES, 1995, p. 17). Na perspectiva de manter os níveis de produção e de consumo crescentes, nesta fase, a despeito de um Estado que, com acento no liberalismo clássico, deixasse agir livremente os mecanismos de mercado, ocorreu a ampliação e a diversificação da intervenção econômica e social, através do Estado do Bem-Estar Social, nos

países desenvolvidos. Ao planejar a economia, o Estado era levado a intervir, via gastos públicos: custeio e investimento, para assegurar a demanda efetiva e, assim, o nível de emprego. Nesta perspectiva, houve, também, investimentos em políticas destinadas a reduzir as desigualdades sociais, geradas pela economia de mercado.

Pautado numa tecnologia estável, o modelo fordista exigia trabalhadores especializados, com habilidades instrumentais que viabilizassem processos rigidamente organizados. Neste modelo, lembra Kuenzer (1999, p. 167), “existia uma clara definição de fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais”, não havendo “espaço significativo para mudanças, participação ou criatividade para a maioria dos trabalhadores”.

Ainda, referindo-se ao modelo de produção fordista, assinala a autora, que os trabalhadores executavam, “ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência.” (KUENZER, 1999, p. 168).

Essa dinâmica de produção manteve-se inalterada até a década de 1980, quando, se tornou evidente uma nova crise do capitalismo. Neste momento, o paradigma industrial de até então não mais se sustentava face ao acelerado processo de globalização das economias, a queda da produtividade e dos níveis de consumo, com a conseqüente queda das margens de lucro, além do grande salto tecnológico, com a automação e a robótica invadindo o universo da produção fordista.

A partir daí, processou-se uma extensiva mudança no funcionamento do sistema produtivo. A nova tendência consiste em manter estoques mínimos e flexibilizar os processos de produção, investindo na diversificação da mesma, a partir das novas tecnologias, para atender a consumidores diferenciados de um mercado, agora sem fronteiras.

Neste momento em que se torna necessária a adequação da produção à nova lógica do mercado, em que novos processos de trabalho surgem e nesse sentido emergem também novos padrões de busca de produtividade.

O novo método de gestão da produção, o toyotismo, caracteriza-se pela eliminação dos recursos redundantes e implementa

a “produção enxuta” com a utilização de “menos espaços, menos materiais acumulados, menos pessoal, menos maquinaria e menos estoques.” (SANTOMÉ, 1998, p. 16-17). Incorpora, também, a eliminação precoce dos defeitos de produção com a implementação dos “círculos de qualidade” e o envolvimento da classe trabalhadora na “tomada de decisões relativas à produção”, oferecendo-lhe formação contínua.

O enfraquecimento dos métodos de produção em massa e a introdução de novas tecnologias, alinhadas à desregulamentação da economia, implicaram “em novas formas de conhecimento necessárias para a força de trabalho.” Neste sentido, “os requisitos agora estariam voltados para uma qualificação mais universal, conversível, flexível.” (COSTA, 2004, p. 56). O conhecimento torna-se um grande Capital, passando a ser fator principal da competitividade.

Com a substituição dos procedimentos rígidos para os flexíveis e a necessidade de envolvimento do trabalhador na tomada de decisões, o desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores e comportamentais aparece como forte apelo à Educação. Neste sentido, a relação entre Educação e Trabalho que, no fordismo, era “mediada pela força física”, no modelo de produção flexível passa a ser “mediada pelo conhecimento.” (Cf. KUENZER, 1999).

Concomitante às mudanças ocorridas na produção, muda o papel do Estado. A ideia neoliberal de que o “Estado é responsável pela crise [do capitalismo], pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade”, sugere Reformas que incidem são só no afastamento do Estado em relação à gestão de diversos setores da economia, eximindo-se, inclusive, de seus encargos e responsabilidades sociais, como na alteração de suas fronteiras. (FRIGOTTO, 2004, p. 83).

Por sua vez, a adequação existente entre as mudanças na economia e as Reformas do Estado, instituíram mudanças na Educação. A Educação, entendida como escolarização e vista na perspectiva de uma atividade intencional de desenvolvimento humano, deveria adequar-se às mudanças ocorridas. Santomé (1998, p. 20), referindo-se às mudanças operacionalizadas durante o século passado, afirma que “os sistemas educacionais não permaneceram indiferentes ante as mudanças nos modos de produção e gestão empresariais.”

A exigência de um novo trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente, inevitavelmente, levou ao questionamento da função da escola na sua perspectiva formadora. Neste cenário de transformações, as Instituições, intrinsecamente envolvidas no processo de formação, são forçadas a refletir acerca do seu papel no desenvolvimento social. Chauí (2003, p. 158) realça a importância da reflexão sobre “o lugar, papel e sentido da universidade [...] na sociedade contemporânea, sob o impacto das novas tecnologias e da ideologia neoliberal, que acompanha a forma atual do modo de produção capitalista.” A Universidade, enquanto “instituição responsável tanto pelo funcionamento técnico e humano quanto pela percepção crítica dessa engrenagem, sofre de modo muito especial em seu próprio corpo, os efeitos destas mudanças”, sendo compelida às Reformas, para adequar-se à nova conjuntura. Assim como o Estado, a Universidade, também, entra em crise. (GOERGEN, 2000, p. 102).

A crise da Universidade moderna passou a ser abordada, nos últimos anos, por vários autores, sob aspectos e denominações variados. Esses autores vêem a crise como decorrente de pontos de tensão criados tanto no relacionamento desta instituição com o Estado e a sociedade, como no seu próprio interior. Essa crise envolve os conceitos de Razão e Estado, considerados conceitos “fundantes” da Universidade moderna, legitimados pelo projeto iluminista.

A partir da modernidade, que emerge no iluminismo, o homem “substitui uma cultura teocêntrica e metafísica, [...] por uma cultura antropocêntrica e secular”, e a razão adquire soberania. Através da razão, o homem seria capaz de desvendar os segredos e as leis do mundo, “antecipando seu funcionamento e aproveitando seu conhecimento para o domínio da natureza” (GOERGEN, 2001, p. 11 - 12). Neste sentido, as principais características do projeto iluminista que consubstancia a própria modernidade, são

a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais, em proveito dos homens e a crença numa trajetória humana que, pelo mesmo uso da razão, garantiria à sociedade um mundo melhor [...] levando a humanidade de um estágio

menos desenvolvido para outro mais desenvolvido.  
(GOERGEN, 2001, p. 13).

Tais pressupostos, no entanto, não condiziam a humanidade a lugares de conforto e bem estar, de modo que, o século XX, confirmou “um distanciamento cada vez maior entre os grupos que colhem às fartas os frutos do desenvolvimento científico tecnológico e aqueles que ficam à margem do caminho, condenados à fome e à miséria” (GOERGEN, 2001, p. 6). Pensadores contemporâneos, liderados por François Lyotard, passaram a desacreditar na razão moderna, percebendo-a “como uma grande ilusão e vilã dos terríveis desastres praticados em nome da ciência e do progresso.” (GOERGEN, 2001, p. 18).

Santos Filho (2000), ao analisar as mudanças operacionalizadas, a partir da segunda metade do Século XX, assinala a Universidade como uma Instituição moderna e aponta uma crise resultante da vinculação da mesma com os fundamentos da modernidade. Referindo-se a esta Instituição, o autor afirma que “a erosão da fé no projeto moderno coloca em questão sua legitimidade, seus propósitos e atividades e, mesmo, sua razão de ser.” (SANTOS FILHO, 2000, p. 43).

Ao trazer para o debate acerca da identidade da Universidade, pontos de ordem filosófica, Goergen (2000, p. 123) reconhece que a desconstrução de conceitos da modernidade terá reflexos sobre esta Instituição. Neste particular, afirma que “a revisão crítica dos princípios modernos representa, também, uma desestabilização das bases modernas da universidade.”

A descrença nos pressupostos modernos estaria revelada em duas posições marcantes: os que defendem uma nova era, a pós-modernidade, com a falência destes pressupostos, e os que, faze ao momento histórico atual, preferem falar em descontinuidade ou inacabamento do projeto moderno.

Ao tempo em que reconhece que os preceitos da racionalidade, definidores do projeto moderno, estão fortemente presentes nas concepções atuais, Goergen (2000) afirma não ser possível desconsiderar as críticas dos elementos-chave que balizam os rumos do indivíduo e da sociedade contemporânea. Diante da polêmica estabelecida, assegura não haver vencedores nem vencidos. Por sua vez, não vê contradição em admitir que



[...] o pós-modernismo coloca questões muito oportunas com relação a certos desvios do modernismo, sobretudo com respeito a seu papel imperial e hegemônico, e [em] entender, ao mesmo tempo, como positiva, a tentativa de não abandonar a idéia de Razão, ainda que se admita a necessidade de repensar os limites políticos, sociais e culturais do modernismo. (GOERGEN, 2000, p. 105).

Além da crise dos pressupostos da modernidade, as crises geradas pelas contradições vivenciadas no cotidiano das Instituições situam-se em domínios diferenciados. Estes domínios envolvem não só o tipo de conhecimento produzido pelas Universidades e o acesso a esse conhecimento, a partir das exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades, como, também, a reivindicação de autonomia na definição dos valores e dos objetos institucionais. Neste sentido, Santos (1995) identifica uma tripla crise da Universidade: A crise de hegemonia, a crise institucional e a crise de legitimidade.

Segundo o mesmo autor, a crise de hegemonia é revelada a partir da contradição existente entre a produção de conhecimentos exemplares, da alta cultura, e a produção de conhecimentos funcionais, de conhecimentos úteis para a força de trabalho exigida pelo atual desenvolvimento industrial. A crise institucional é resultante da contradição vivenciada entre autonomia e produtividade social e se manifesta à medida que a especificidade organizativa da instituição “é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes em outras instituições tidas por mais eficientes.” (SANTOS, 1995, p. 190). A crise de legitimidade revela-se como manifestação da contradição entre hierarquização dos saberes e democratização, “na medida em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores altas.” (SANTOS, 1995, p. 211).

Entendemos que, a crise institucional da Universidade Brasileira, se revela, a partir da redefinição de setores no aparelho do Estado e da rearticulação administrativa vivenciadas no país, na década de 1990. Essa crise se confirma na medida em que a Reforma do Estado reconhece a universidade como uma “organização social” e não mais como uma “instituição social”.

Chauí (2003) diferencia as concepções de instituição e de organização sociais remetendo à distinção de inspiração frankfurtiana feita por Michael Freitag. Uma organização “define-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”; já a prática social de uma Instituição remete a ações articuladas do reconhecimento e legitimidade internos e externos. Neste sentido, a autora reforça a ideia de que “a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

A mudança aqui referida elimina o potencial crítico/reflexivo da Universidade e tem implicações do ponto de vista da hegemonia, vez que a Universidade

[...] sempre foi uma instituição social, [...] uma prática social fundada no reconhecimento público da sua legitimidade e de suas atribuições [...], estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. (CHAUÍ, 2001, p. 184).

Essa mudança, também, concorre para o agravamento da crise de hegemonia pelo fato de a educação deixar de ser um direito de todos e uma obrigação estatal, passando a ser vista como serviço que pode ser, também, executado pelo setor privado, e a Universidade, enquanto organização social assume o papel de prestadora de serviço ao Estado.

Essa perspectiva de organização foi consubstanciada nas Reformas do Estado brasileiro, na gestão Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), quando a Educação, assim como a Saúde e a Cultura, foram alocadas no setor de serviços não-exclusivos do Estado, serviços estes, entendidos como aqueles providos pelo Estado, mas “que podem ser realizados por instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços.” (CHAUÍ, 2001, p. 176).

As reformas estatais, por sua vez, nos remetem às políticas formuladas pelos organismos internacionais para os países em desenvolvimento. Neste particular, merece destaque o papel

desempenhado pelo Banco Mundial (BM), tanto no sentido de orientar a formulação das políticas neoliberais, quanto de adequar a Educação à lógica dessas reformas. Nos últimos anos, o BM, transformou-se no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a agência das Nações Unidas especializadas em Educação.

Dourado (2002), ao analisar a Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior, no Brasil, nos anos 1990, refere-se ao papel exercido pelo Banco Mundial, e destaca que, em documentos, o organismo difunde, “entre outras medidas, uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização.” (DOURADO, 2002, p. 239).

Nessa conjuntura de crises, as políticas para a Educação Superior delineiam a legislação maior da Educação no Brasil, a Lei 9394/96, que inclui a “autonomia didática” como principal mudança, transformando a “flexibilidade curricular” em princípio, para atender às exigências do processo produtivo.

Ao referir-se aos princípios de autonomia e flexibilidade contidos na LDB, Dourado (2002, p. 243) assinala a existência de uma contradição e afirma que os mesmos estão batizados “de um lado, [...], pelos processos ditos de descentralização e flexibilização [...] e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandarizados.” Processa-se, assim, uma transferência de controle, o Estado deixa de controlar o processo de formação, passando a controlar agora o produto dela. Neste novo contexto, se estabelece uma articulação, entre os cursos de formação e as demandas do mercado. Mais do que isso, acontece uma transposição da lógica do mercado para a Universidade, que passa a seguir os parâmetros de produtividade, controle de qualidade, flexibilidade, competitividade, competência, formação generalista e polivalente, dentre outros reforçados pela lógica neoliberal. Se antes havia uma estreita articulação entre formação e emprego, “assumindo o Estado [...] a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle no processo”, com o advento da Lei 9394/96, surgem articulações e controles

diferenciados que apenas simulam a conferência de autonomia às Universidades. (KUENZER, 1999, p. 178).

A nova legislação, ao revogar os Currículos Mínimos (Lei nº 5540/68), destinados a orientar a elaboração e a Reformulação Curricular dos Cursos de Graduação, prevê Diretrizes Curriculares Nacionais como referenciais para os referidos currículos. A elaboração destas diretrizes foi dinamizada através das Comissões de Especialistas de Ensino, constituídas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (Sesu/MEC). Além de servirem de referência para a organização de programas de formação, as DCN são referência, também, para o processo de avaliação do desempenho dos alunos no final do Curso.

É neste cenário de transição e de crises que o redimensionamento curricular, é considerado pelo reitorado da UEPB (1996 - 2000) como indispensável à Reforma Acadêmica. De um lado impunham-se as operacionalizadas com a Reforma do Estado, de modo que a reforma da Educação aparece como apelo para solucionar problemas que o progresso científico e tecnológico contribui para agravar.

De outro lado, a necessidade de estabelecer novos contornos para o fazer pedagógico exigia a compreensão das mudanças ocorridas nesta etapa marcada pela acumulação flexível com desdobramentos para a Educação.

Por fim, colocavam-se as imposições de ordem normativa, estabelecidas pela legislação educacional. Em 1997, a Universidade Estadual da Paraíba, assumiu a Reformulação Curricular, como meta Institucional do Projeto de Reforma Acadêmica, reconhecendo-a como necessária.

## **2.1.COMPREENDENDO O PROJETO INSTITUCIONAL E A REFORMA ACADÊMICA**

A Universidade Estadual da Paraíba, com sede na cidade de Campina Grande, situada a cento e vinte quilômetros da capital do estado, é uma instituição de nível superior multicampi, substituta da Universidade Regional do Nordeste (URNe), instituída através da Lei Municipal nº 23/66, de 15 de Março de 1966.

Estadualizada pela Lei nº 4.977/87, de 11 de Outubro de 1987, pelo então Governador Tarcísio de Miranda Buriti, a UEPB incorporou todas as unidades de ensino da FURNe, recebendo destas o patrimônio e o pessoal docente e técnico administrativo. As gestões empreendidas, a partir deste ato, desenvolveram-se no sentido de assegurar o perfil de Universidade à Instituição.

Na condição de segundo reitor eleito, após a estadualização, o Professor Sebastião Guimarães Vieira assumiu a Reitoria da Universidade, em 22 de Outubro de 1996, com um ambicioso projeto de Reforma Acadêmica, sob o sugestivo título de “A Reforma Necessária”, com o objetivo de consolidar a Universidade como indispensável ao desenvolvimento econômico e social da Paraíba.

No recorte aqui estabelecido, a UEPB é organizada em Campi, Centros, correspondentes à áreas de conhecimento, e Departamentos. No período em que a referida Reforma foi proposta, a UEPB oferecia vinte e quatro Cursos de Graduação, dos quais vinte e um funcionavam no Campus I, e três outros funcionavam no Campus III.

Além dos Cursos de Graduação, a UEPB mantinha o Curso de Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, através do Programa – PRODEMA/UFPB/UEPB e os Cursos de Mestrado Interdisciplinares em Saúde Coletiva e em Ciências da Sociedade. Mantinha, também, dois Cursos de nível técnico na área agrícola, sendo um no Campus II, na cidade de Lagoa Seca, onde funciona a Escola Agrícola Assis Chateaubriand, e outro no Campus IV, funcionando na Escola Agrotécnica, na cidade de Catolé do Rocha.

A organização e o funcionamento da UEPB são disciplinados por seu Estatuto e Regimento Geral, submetidos à aprovação do Conselho Estadual de Educação e homologação do Governo do Estado, bem como pelas Resoluções aprovadas pelos seus órgãos de deliberação superior.

Por seu perfil regional, a UEPB atende a alunos originários não só da cidade de Campina Grande e do Estado da Paraíba, mas também de diversos Estados, em particular da Região Nordeste.

Em fevereiro de 1997, a nova administração, que tomara posse em outubro de 1996, na efervescência das mudanças educacionais impulsionadas pela Reforma do Estado brasileiro e pela nova conjuntura do mundo do trabalho, submeteu à aprovação da

comunidade universitária o documento “UEPB: A reforma necessária”, contendo as diretrizes que pautariam esta gestão pelos próximos quatro anos.

O referido documento aponta a relevante contribuição da Universidade no desenvolvimento do Estado, ao tempo em que expressa não só o desejo de reconceituar a pessoa jurídica Universidade Estadual, ao atribuir novas significações à missão desta, como também apresenta direções para o redimensionamento das funções de Ensino, Pesquisa e Extensão mantidas pela Instituição.

Entendendo que o cotidiano da Instituição é marcado por ações administrativas e pedagógicas, e na perspectiva de construir “uma nova identidade institucional, compatível com a hora presente e exequível nos limites dos recursos humanos e financeiros existentes” a nova gestão (1996 - 2000) passou a perseguir um novo modelo estruturante para a Universidade (UEPB, 1997<sup>a</sup>, p. 16). Colocava-se ali, a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que congregasse as ações institucionais.

Nesta perspectiva, o Programa de Avaliação Institucional ofereceu subsídios, através do Diagnóstico dos Cursos de Graduação, viabilizando o inventário da dinâmica institucional. Convém salientar que o Programa de Avaliação encontrava-se em desenvolvimento na Instituição, desde 1995, e foi incorporado ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), tendo um papel fundamental na medida em que subsidiou a análise da realidade institucional.

Os indicadores da avaliação interna evidenciavam, entre outras distorções, “a desarticulação nas ações pedagógicas (Ensino, Pesquisa e Extensão), desenvolvidas nos Cursos, ‘a falta de articulação entre teoria e prática’ e ‘uma carga horária excessiva’ para a integralização curricular. (Cf. UEPB. PROEG. Relatório 1997/2000, p. 5 e 6).

Na ocasião, foi constatado que, os Cursos, na sua maioria, possuíam Currículos-grade, elaborados sob égide da Lei 5540/68, mantidos e assumidos como meios de veiculação a – histórica do saber acumulado. Também, foi possível observar que os Cursos de Graduação não dispunham, na sua grande maioria, de definição quanto ao perfil dos profissionais que pretendiam formar. Os seus

objetivos eram delineados de forma muito vaga e abrangente, o que apontava para uma formação bastante fragmentada e pautada nas concepções individuais dos professores envolvidos no processo de formação.

Dando continuidade ao compromisso de reforma acadêmica, após amplo debate na Comunidade Acadêmica, o Conselho Universitário aprovou, através da Resolução UEPB/CONSUNI/SN/97, dois projetos denominados Projeto Acadêmico-Institucional e Projeto de Investimentos. Tais projetos, embora específicos, são convergentes, na medida em que concorrem para a consolidação da "Reforma necessária". O primeiro, centrado na área acadêmica, "buscava implementar reformas na Universidade, visando progressos qualitativos significantes nas suas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão" (UEPB/CONSUNI/97). Neste sentido, fixou princípios destinados a orientar a organização do trabalho e a gestão institucional. O segundo, justificado pela necessidade de "racionalizar a utilização dos recursos físicos, humanos e financeiros disponíveis", propôs a recuperação e a ampliação dos meios físicos que a Instituição dispunha, para adequá-los ao Projeto Acadêmico. (UEPB, 1997b, p. 29).

No Projeto Acadêmico-Institucional, onde o Ensino de Graduação passa a ser visto como "núcleo de convergência da gestão acadêmica", a Reforma Curricular em todos os Cursos deste nível de educação foi considerada fundamental, para a modernização de uma "universidade que avança." A proposta de reformulação dos referidos currículos indicava pressupostos básicos como a "indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a otimização do tempo de formação profissional – longevidade X pertinência." (UEPB, 1997b, p. 12). A pretensão era planejar uma formação que, contemplando atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, fosse desenhada como objetividade considerando a pertinência dos conteúdos trabalhados, para que o tempo de permanência do aluno na Instituição fosse apenas aquele, realmente, necessário para a formação pretendida.

A Reforma Curricular foi institucionalizada através da Resolução UEPB/CONSEPE/09/97, que foi sendo alterada para adequar-se à regulamentação da Lei 9394/96, bem como, na perspectiva de manter a unidade do trabalho institucional. A referida Resolução,

enquanto contempla os padrões de qualidade estabelecidos para a avaliação e as condições de oferta dos Cursos de Graduação, inclui princípios que rompem com concepções herdadas do período da ditadura militar e com aquelas estabelecidas no projeto neoliberal, em processo de implementação pelo MEC. A perspectiva deste órgão converge para o desenvolvimento de competências instrumentais (aprender a fazer) para o mercado de trabalho.

Os princípios adotados na Resolução 09/97 referenciam uma concepção de formação pautada em bases filosófica e epistemológica orientadas para a formação de um cidadão crítico, capaz de intervir na realidade, com competência para transformá-la, não deixando, porém, de considerar o desenvolvimento de competências instrumentais. Neste sentido, a formação profissional a ser conferida pela Graduação deveria pautar-se num Currículo-projeto, a ser construído pelos que compõem o Curso, constituindo-se em uma “proposta sistematizada de produção e distribuição do saber científico articulado à legítima manifestação da Cultura”, tendo a “prática social como horizonte de sua efetiva aplicação.” (UEPB, CONSEPE. Resolução 09/97, Art 2º Inciso II).

Ao pretender investir na habilitação de profissionais com competência para inserção na sociedade em mudança, a Instituição assume uma concepção crítica de currículo, orientada por um princípio educativo fundamentado na filosofia da práxis.

A definição do princípio educativo tornava-se indispensável a esta formulação e à concretização da nova proposta pedagógica. Nessa perspectiva, o Art 2º da Resolução UEPB/CONSEPE 09/97, em seu Inciso IV, confirma “o trabalho como princípio educativo”, compatível com o documento “A Reforma Necessária”, nos seguintes termos: “da realidade e do trabalho, o estudante depreenderá o método científico e o conceito humanista de que necessita para realizar-se como cidadão.” (UEPB, 1997a, p. 13).

O debate envolvendo a concepção de cidadania no contexto atual, marcado por desigualdades provocadas pela implementação de políticas neoliberais, tem sido associado discussão acerca das possibilidades de transformação das relações de exploração aprofundadas pelo Estado neoliberal. A cidadania referenciada nesse trabalho, diz respeito à cidadania ativa, que, na compreensão de Benevides (1994, p. 16), é aquela que institui “o cidadão como



portador de direito e deveres, mas essencialmente, criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.”

Para o empreendimento desta formação, a Composição Curricular resultaria de núcleos de atividades – básicas, complementares e eletivas – e a organização deste currículo pressupunha compromisso ético-político, interdisciplinaridade e gestão democrática. (Cf. UEPB. CONSEPE. Resolução 09/97, Art 2º, Inciso V, 1997). A gestão democrática, deveria confirmar-se no processo de elaboração e implementação do Projeto Pedagógico de cada Curso.

Esta nova proposta previa a adequação da formação às novas exigências do mundo do trabalho, visando, também, a contribuição desta para o desenvolvimento local e regional. O maior desafio para a execução da mesma residia na dificuldade de definição das “mediações possíveis de serem feitas pela educação escolar.” Como reconhece Moura (2002, p. 124), “[...] Mesmo que as propostas extrapolem os limites da pedagogia idealista, a operacionalização real será aquela assumida no cotidiano institucional pelos segmentos acadêmicos.”

Neste sentido, os 24 (vinte e quatro) Cursos de Graduação da Instituição, a época, iniciaram a elaboração dos seus projetos pedagógicos, tendo como referência a orientação institucional. O desafio de repensar a formação profissional, que, inicialmente, se configurava como meta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), foi assumido não só pela Administração Central da Instituição, a partir de 1997, mas também pelos Centros e Departamentos.

Sob a denominação de “Equipe de Reformulação de Currículo”, foi constituída, de forma representativa, uma Comissão Central, para conduzir o processo no âmbito institucional. Nos Cursos o trabalho foi assumido por Comissões Setoriais de Reformulação Curricular.

As Comissões, tinham a “autonomia necessária” para realizar o trabalho conforme as normas vigentes na esfera institucional. A Comissão Central atuava provocando reuniões, elaborando calendários de visitas para levantar os problemas e receber informações. As Comissões Setoriais, que funcionavam nos Cursos, assumiram, não só esse papel, no âmbito do Departamento, mas atuaram também como formuladoras de propostas que seriam discutidas e aprovadas pelos Colegiados dos Respective Cursos.

Com o reconhecimento da proposta as dificuldades de ordem teórica tornaram-se evidentes nos Cursos, e exigiam pessoas mais qualificadas, na área, para orientar toda a mudança que se pretendia realizar. Apesar da existência de uma Comissão Central, a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG) e sua assessoria constituíram referência na condução dos trabalhos.

Ao mesmo tempo em que havia o reconhecimento da “não existência de modelos para modificar currículos”, algumas condições foram destacadas por Moura (1995, p. 3) como indispensáveis ao processo de Reformulação Curricular, dentre estas: “a participação do Colegiado do Curso”, visto que a ele cabe a coordenação do processo de organização e desenvolvimento curricular, “a constituição de uma equipe de trabalho”, quando a formulação não fosse assumida pelo Colegiado, e “o debate permanente” mantido através de reuniões ampliadas. Desta forma, as alterações resultantes do processo seriam mais facilmente assumidas pelos segmentos que representam o Curso e operacionalizam o currículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura das reformas institucionais, refletir sobre a educação superior, passa necessariamente, por uma discussão sobre as reformas da educação brasileira, principalmente a partir da década de 1990, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN). A partir da Lei os professores passam e exercer um papel central, considerando-os agentes responsáveis pelas mudanças esperadas na educação escolar. Para assegurar o cumprimento dessa Lei, além de decretos, pareceres, medidas provisórias e resoluções iniciou-se também um movimento de reformas curriculares para os cursos de graduação.

Nessa perspectiva, é que nosso enfoque foi fazer um recorte temporal, a partir de documentos legais de uma Universidade Pública, que de muitas formas, “romperam” com ideias de políticas neoliberais legitimando as reformas propostas a partir um conjunto de estratégias orientadas por um princípio educativo fundamentadas na filosofia da práxis, assumindo uma concepção crítica de currículo, o que nos faz compreender os desdobramentos que viriam a acontecer no contexto histórico da Instituição aqui estudada.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

BENEVIDES, M. V., Democracia e Cidadania. In: VILLAS-BÔAS, Renata (org.). **Participação popular nos governos locais**. São Paulo: Polis, 1994.

BRASIL. Lei 5540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e Funcionamento do ensino superior no Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 9131/95, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br>. Acesso em: 05 de julho de 2022.

BRASIL. Lei 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> . Acesso em: 04 de julho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Edital 04/1997**. Torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas as Sesu/MEC. Brasília: MEC, dez. 1997<sup>a</sup>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> > cne. Acesso em: 05 de julho de 2022.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001

\_\_\_\_\_. A universidade Pública sobre nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

COSTA, M. da. A educação em tempos de conservadorismo. In: GENTILI, P. (org). **Pedagogia da Exclusão. Crítica a o neoliberalismo em educação.** 11 Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOURADO, L. F. **Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80 Set. 2002. educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOERGEN, P. **A universidade em tempos de transformação.** UNICAMP,2000.

KUENZER, A.Z. As políticas de Formação: A construção da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**,N.68, ano XX, Dez.1999,p.p. 163-183.

MARX, K. **Manuscritos econômicos** – filosóficos e outros textos escolhidos. Seleção de textos de José Arthur Goannotti; Tradução de José Carlos Bruni (*at. al.*). 2. Ed., São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MOURA,A.P. Interdisciplinaridade, currículo e reforma acadêmica. In: FERNANDES,A, ET AL (orgs). **O fio que une as pedras:** a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação. São Paulo: Ed. Biruta, 2002,p.p.119-126.

\_\_\_\_\_. **Os currículos dos cursos de graduação:** como reformulá-los? Campina Grande, texto mimeografado,1995,8p.

SANTOMÉ, J. T. **O currículo Integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOS, B.S. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Pulo: Cortez 1995.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós modernidade.  
In: SANTOS FILHO

MORAES, S. E. (orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade.**  
Campinas: Mercado das Letras, 2000.

**UEPB:** A Reforma Necessária. Campina Grande, 1997a.

\_\_\_\_\_. UEPB: A Reforma Necessária. Projeto Acadêmico e Projeto  
Institucional. Campina Grande: União, 1997b.

\_\_\_\_\_. UEPB: Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório de Atividades  
1997 a 2000.** Disponível em <https://uepb.edu.br/prograd/ensino/regimento-dos-cursos-de-graduacao-da-uepb/>. Acesso em: 06 de julho de 2022.

\_\_\_\_\_. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.  
**Resolução nº 09/97.** Regulamenta a elaboração e a reformulação  
dos currículos dos cursos de graduação na Universidade Estadual  
da Paraíba. Campina Grande, 31 de outubro de 1997. Disponível em:  
<https://uepb.edu.br/prograd/ensino/cursos-de-graduacao-2/>. Acesso  
em 07 de julho de 2022.