

**Consultoria Especializada para subsidiar a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) na elaboração de estudos analíticos visando à revisão, reorganização das Diretrizes Nacionais Curriculares - DCN.**

**Produto Um - Documento Técnico**

**Estudo sobre as DCNs aprovadas pelo CNE, especialmente quanto ao caráter inovador, transformador levando em conta o processo de mobilização e interação com as demandas das áreas ou setores.**

**Abilio Afonso Baeta Neves  
Porto Alegre, 14/12/2014**

## **I. Introdução – As dimensões do problema**

As Diretrizes Curriculares Nacionais surgiram num contexto mais amplo de transformações do ensino superior inaugurado com a criação do Conselho Nacional de Educação e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Elas deveriam contribuir para valorizar a iniciativa das IES e aproximar o processo de formação das novas gerações de profissionais às demandas do desenvolvimento econômico e social em meio ao processo de globalização e de afirmação da sociedade do conhecimento.

Os resultados não são animadores e chega a hora de uma reflexão sistemática e abrangente sobre os fatores que limitam seu impacto transformador e de construção de novas estratégias que acelerem a modernização do nosso ensino de graduação.

A temática das Diretrizes Curriculares Nacionais envolve múltiplas dimensões.

Apreciar os avanços e retrocessos no curso de sua implantação depende, em primeiro lugar, de análise sistemática da documentação legal e infra legal que a originou e do choque com outras legislações de mesma hierarquia, em especial a legislação referente à regulamentação das profissões.

Depende, também, da análise de fatores tais como: regime de trabalho predominante no ensino de graduação; da ambiguidade do papel do professor/profissional e; do apego à uniformização burocrática dos currículos por parte das IES.

De fato, os regimes horista e parcial não estimulam o comprometimento com o projeto pedagógico da IES e faz com que o professor simplifique sua atuação, valendo-se dos mesmos esquemas e do mesmo conteúdo em disciplinas oferecidas em mais de uma IES.

O professor, sobretudo o horista e o em tempo parcial, muitas vezes atuam como profissionais fora do meio acadêmico e compartilham dos valores e hábitos próprios da corporação refletindo-os em seu desempenho na IES e em posições de representação acadêmica – representação da área e comissões de especialistas.

O processo de supervisão e avaliação institucional pelas comissões de especialistas do MEC reflete as ambiguidades dos docentes do sistema. Elas tendem a dar um tratamento muito peculiar, misto de acadêmico, de profissional, de burocrata e de legalista ao trabalho que devem desempenhar. As IES não aproveitam plenamente a sua capacidade autônoma de construção do próprio projeto pedagógico e definição da estrutura curricular, pois encaram a uniformização e a burocratização como recurso de preservação de identidade e de simplificação de sua exposição aos processos de acompanhamento e avaliação.

O resultado disto pode ser apreciado na enorme dificuldade no tratamento da questão da equivalência de estudos e do aproveitamento de disciplinas em que pese estruturas curriculares muito parecidas em sua essência, no excessivo recurso a disciplinas em sala de aula e a uma carga horária pesada e no paroquialismo com que se trata o ensino de graduação.

O aproveitamento de estudos realizados no país ou no exterior é sempre um desafio para as IES e um problema constante para os estudantes. Com frequência, a decisão sobre o aproveitamento é morosa e acaba em prejuízo dos estudantes. As IES operam normalmente no limite máximo da carga horária sugerida e insistem em uma proporção muito grande de atividades em sala de aula.

Há pouca ou nenhuma abertura do ensino de graduação nacional para experiências internacionais. Ao contrário, da experiência da pós-graduação, o desenvolvimento da graduação não aproveita de contatos internacionais e tem grande dificuldade de lidar, pela rigidez de sua estrutura, com os efeitos da mobilidade dos estudantes.

Assim, é preciso reconhecer limites à capacidade de se lograr implantação das DCN no espírito da LDB de 1996. A adequada compreensão desses limites é que permitirá buscar novos encaminhamentos capazes de ampliar o espaço de autogestão acadêmica das IES nesse campo e tornar efetiva a flexibilidade curricular. Essa flexibilidade, fruto do exercício criativo da autonomia na definição dos projetos pedagógicos institucionais é fundamental no atendimento da demanda diversificada por ensino superior tanto pelo lado dos jovens como do processo mesmo de desenvolvimento econômico e social do país. O constrangimento principal é, como se viu, a regulamentação das profissões associada ao exercício conservador e burocrático das prerrogativas de controle e fiscalização do exercício profissional pelas ordens e corporações profissionais. Não se devem esperar mudanças significativas neste quadro nos próximos anos. Pode-se, como recomendado pelo Parecer 08/2007, trabalhar para que as ordens e corporações profissionais aceitem modernizar seu próprio entendimento do que são supervisão e controle do exercício profissional. Isto poderia contribuir para maior segurança das IES nos seus experimentos pedagógicos.

Como sugerido acima, é preciso reconhecer, também, a necessidade de se considerar, neste esforço de avanço, os fatores de ordem cultural e sobre as condições definidoras da organização de nosso ensino de graduação que impedem um experimento mais consistente de reforma e modernização por parte das próprias IES.

## **II. A Análise Documental**

Entre 1997 e 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou 22 pareceres e duas resoluções contendo orientações gerais sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais.

De início de 2001 a junho de 2014 o CNE aprovou 147 pareceres e 62 resoluções referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais de 59 cursos e carreiras. Destes totais, dezoito pareceres e seis resoluções relacionavam-se à formação de professores para a educação básica.

Para quarenta e quatro dos cursos e carreiras, foram aprovados um ou dois pareceres e apenas uma resolução e não houve demandas específicas de esclarecimento e nem houve necessidade de revisão de qualquer tipo. Para os demais, houve questionamentos que levaram à explicitação ou à revisão de documentos anteriores. Em vários casos, a própria Câmara de Educação Superior sentiu necessidade de reconsiderar aspectos de pareceres ou resoluções aprovadas.

Os cursos e carreiras com mais pareceres e resoluções, portanto, com mais necessidade de esclarecimentos e revisões são Formação de Professores para o Ensino Básico (vinte e quatro), Administração e Hotelaria (nove), Educação Física (nove), Direito (oito), Medicina (oito), Psicologia (oito), Museologia (sete), Economia (seis) Ciências Contábeis (cinco), Pedagogia (cinco), Cursos Superiores de Tecnologia (cinco), Arquitetura, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia, Farmácia (quatro).

## **II. 1. As orientações gerais**

A LDB de 1996 decidiu extinguir os currículos mínimos e estipulou a idéia de Diretrizes Curriculares Nacionais. Em decorrência disso, o MEC deslançou um amplo processo de discussão e formulação dessas diretrizes. O MEC convocou, através de Edital publicado em quatro de dezembro de 1997, as universidades e demais instituições de ensino superior para ampla discussão com as sociedades científicas, as ordens e associações profissionais, as associações de classe, os setores produtivos e outros concernidos pelo tema com a finalidade de elaboração das diretrizes curriculares nacionais do ensino superior.

O MEC em pouco tempo recebeu cerca de 1200 propostas de diretrizes que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas.

Em paralelo, o Conselho Nacional de Educação tomou a iniciativa de propor um ordenamento mínimo dessa discussão. Com efeito, a Lei 9131 de 1995 que criou o CNE, estabeleceu que a ele coubesse “deliberar sobre as diretrizes

curriculares nacionais propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação” (§ 2º inciso c da Lei 9131/95). Para o adequado cumprimento dessa tarefa, os conselheiros da CES/CNE votaram o Parecer 776 de dezembro de 1997 que estabeleceu as primeiras orientações gerais a serem observadas quando da formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Este processo por sua complexidade, também derivada do grande e diversificado número de atores envolvidos, suscitou inúmeras dúvidas e questionamentos. Isto forçou o CNE a voltar ao tema em inúmeros Pareceres e Resoluções posteriores.

Os primeiros Pareceres da Câmara de Educação Superior referentes às DCNs trataram de esclarecer a responsabilidade e a prerrogativa desse órgão e de demarcar uma leitura substantiva da LDB de 1996 no tocante ao tema. Dentre o conjunto de Pareceres dedicados às orientações gerais, ressaltam em importância os pareceres 776/97, 583/2001, 67/2003, 210/2004 e 8/2007.

Ao longo, portanto, de uma década, o CNE viu-se envolvido com esclarecimentos sobre a LDB. O tema de fundo, no entanto, era o entendimento da LDB sobre o fim do currículo mínimo e suas implicações para a organização e estruturação dos cursos de graduação. As Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam ser pensadas e construídas como materialização da ruptura com a realidade à época da vigência do currículo mínimo.

## **II. 2. O Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares Nacionais**

A LDB 4024 de 1961 (em seu artigo 9º) e a Lei de Reforma Universitária 5540 de 1968 (no artigo 26) estabeleceram que ao Conselho Federal de Educação coubesse a fixação de currículos mínimos dos cursos de graduação válidos para todo o país.

A justificativa para os currículos mínimos alegava a necessidade de se assegurar a todo o estudante a “igualdade de oportunidades” através da fixação de conteúdos idênticos em todos os cursos de uma carreira, a mesma duração e mesma denominação. Assim, o currículo mínimo seria a garantia de uniformidade na profissionalização, de transferência dos alunos entre instituições, do fornecimento do diploma para exercício de uma profissão com todos os direitos e prerrogativas (art. 27 da Lei 5540/68) e, ainda, garantiria a definição de tempos mínimos e máximos de duração dos cursos.

Os currículos mínimos levaram ao detalhamento das disciplinas e cargas horárias obrigatórias que formavam a base para o reconhecimento e a avaliação dos cursos. Eles burocratizaram o ensino e engessaram os projetos pedagógicos das IES e próprio processo de formação profissional. Tolhiam a liberdade das IES e comprometiam o exercício da autonomia universitária. Com o tempo, mostraram-se, também, inadequados diante de um mercado de trabalho que entrou em processo de mudança constante tanto em escala nacional como global.

Os currículos mínimos passaram a comprometer a qualidade do ensino de graduação na medida em que desconsideravam a contextualização e a articulação dos conteúdos ensinados ao processo de mudança das áreas de conhecimento e do mercado de trabalho.

A Lei 9131 de 24 de novembro de 1995 que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE deu nova redação aos artigos 5º e 9º da LDB 4024 de 1961 e conferiu ao recém criado CNE a competência para “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC para os cursos de graduação”. A LDB 9394 de 1996, no artigo 48, estipulou que os diplomas de curso de graduação “constituem prova da formação recebida por seus titulares”. Buscava-se, deste modo, estabelecer uma clara distinção entre formação de nível superior e exercício profissional e fortalecer a autonomia universitária na fixação do currículo de seus cursos.

O objetivo principal era enfatizar a flexibilidade e a diversidade das concepções acadêmicas e dos modelos de formação entendidos como mais

ajustados ao processo de desenvolvimento nacional. Neste contexto, as novas diretrizes curriculares deveriam ***“se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES e; assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”*** (Parecer 776/97 do CNE/CES).

Assim sendo, para todo e qualquer curso de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais contemplam as seguintes recomendações:

***“1. conferir maior autonomia às” instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e das habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente;***

***“2. propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;***

***“3. otimizar a estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização dos cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do art. 44 da LDB;***

***“4. contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar e;***

***“5. contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação (Parecer 67/2003 CNE/CES).***



Esse espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais foi reafirmado na Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação – PNE e definiu, entre os objetivos e metas: ***“...Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições, diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...”***.

De tudo quanto exposto até esta parte, poder-se-á estabelecer as principais diferenças entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais com o propósito de mostrar os avanços e as vantagens proporcionadas por estas últimas:

***“1) enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;***

***2) enquanto os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos,***

*conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;*

*3) enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;*

*4) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias;*

*5) enquanto o Currículo Mínimo pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;*

*6) enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada, as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; e*

*7) enquanto os Currículos Mínimos estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes Curriculares Nacionais não se vinculam a diploma e a exercício*

***profissional, pois os diplomas, de acordo com o art. 48 da Lei 9.394/96, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares.”*** (Parecer 67/2003 CNE/CES)

### **II. 3. Os fatores de constrangimento**

A doutrina subjacente à adoção das DCN e as primeiras manifestações do CNE sempre enfatizaram a preocupação com a flexibilização dos modelos e a valorização da escolha da IES na construção do projeto pedagógico que deveria embasar cada curso de graduação. Um aspecto central, neste processo, é a definição da carga horária mínima e máxima para cada curso. A orientação vista acima dava conta de que as DCN para um curso deveriam prever a carga horária mínima de um curso de modo a permitir escolhas e adaptações por parte dos estudantes. Este ponto merecerá comentários adiante.

A discussão e esforço de tradução das Diretrizes Nacionais Curriculares em instrumento efetivo de concretização da proposta da LDB de reforma e modernização do ensino superior no país tiveram que enfrentar a forte regulamentação legal do exercício profissional no Brasil. No Parecer 08/2007 do CNE/CSE encontra-se a seguinte constatação:

***“Seria natural que se permitisse à educação superior brasileira evoluir, flexibilizar-se e diferenciar-se conforme sua própria dinâmica e de acordo com as exigências e características de cada área, sem que precisasse haver manifestação do Conselho Nacional de Educação sobre o assunto na maioria dos casos, já que a essência doutrinária da LDB contempla e incentiva estes princípios. Neste sentido, a duração dos cursos nada mais seria que uma norma de natureza educacional, própria das IES, principalmente aquelas contempladas com a autonomia para a definição e fixação dos currículos de seus cursos e programas.”***

Trata-se de uma manifestação contundente sobre a importância da liberdade acadêmica e da diversidade, na construção de projetos pedagógicos

de cursos, preconizadas pela LDB. Mesmo as DCN como orientações gerais seriam quase supérfluas. Esse registro é seguido, no mesmo parecer, pelo reconhecimento de que no Brasil

***“não assim as coisas a despeito de sua aparência deduzida do espírito da LDB”.***

É importante entender a afirmação de que no Brasil

***“o diploma é considerado um passe profissional, necessário à obtenção da licença profissional, por várias leis, de hierarquia idêntica à LDB que regulamentam as profissões e criam normas e ordens para sua fiscalização, destarte, ensejando, senão criando, a existência de conflitos de competências sobre conjuntos de problemas com enorme área de intersecção”.*** (Parecer 08/2007 CNE/CES)

O Parecer 08/2007 surge dez anos após o Parecer 776/97 do CNE/CES, o primeiro sobre o assunto das Diretrizes Curriculares Nacionais. Seu foco era a definição de parâmetros para a definição da carga horária mínima dos cursos de graduação. Neste contexto, os Conselheiros responsáveis pelo Parecer identificam uma tensão incontornável entre o espírito da LDB e suas implicações e a rigidez normativa das corporações e ordens profissionais na fiscalização do exercício profissional.

É importante recuperar algumas das passagens mais marcantes desse Parecer:

***“O mandato legal atribuído aos Conselhos e Ordens das profissões regulamentadas por lei acaba por exigir uma manifestação doutrinária do CNE, de modo a conciliar a contradição entre a flexibilidade educacional, a rigidez normativa das corporações e a natureza formal da CLT. Sim, pois a diversidade de ofertas e duração dos cursos superiores e de graduação esbarra nas regras para o acesso à licença profissional, tendo-se verificado inúmeras manifestações das Ordens, vedando a***

*prática profissional de egressos do ensino superior diplomados segundo critérios de duração e concepção de cursos não endossados pelas corporações.”*

*“No contexto da flexibilização e da inovação sugeridas pela LDB, faz pouco sentido imaginar regras férreas para a determinação da duração dos cursos de graduação, cabendo, muito mais, alinhar diretrizes, parâmetros, que sirvam de marco de referência para as instituições de ensino superior.*

*Parâmetros flexíveis sobre duração de cursos, no Brasil, guardam imediata relação, senão conflito, com a existência de corporações profissionais detentoras do monopólio das regras de acesso à profissão. Assim, o que poderia parecer, como sugere a leitura da LDB, pacífico comando das Instituições de Educação Superior e mesmo do CNE, como por exemplo, a autonomia para a fixação de currículos e duração de cursos superiores e de graduação, nada tem de consensual. É que outras leis, de hierarquia idêntica à LDB, ao regulamentar o exercício e a fiscalização das profissões, legitimam comandos contrários, opostos à idéia de flexibilidade, inovação, diversidade e desregulamentação, cerne da Lei de Diretrizes e Bases.*

*Corporações, diferentemente da doutrina da LDB, apreciam a uniformidade e o caráter nacional de currículos mínimos e duração de cursos, de modo a erigir uma identidade corporativa nacional, não diversa, senão indivisível. E tem a lei a escorar tal aspiração, de modo que, assim como o país é uma federação de estados, a vida dos egressos do ensino superior é caracterizada por uma federação de monopólios profissionais, de cunho nacional, nunca regional, de traços uniformes, nunca diversos, de comandos unitários, nunca múltiplos.”*

O quadro a seguir, oferece uma visão da diversidade e da amplitude das profissões regulamentadas, cujo exercício, bem como sua fiscalização, são comandadas por leis, de hierarquia idêntica à LDB.

Quadro 1 – Profissões de ensino superior regulamentadas no Brasil

Advogado	Engenheiro de Segurança	Nutricionista
Agrimensor	Engenheiro-Agrônomo	Odontologista
Arquiteto	Estatístico	Orientador Educacional
Arquivista	Farmacêutico	Professor
Assistente Social	Fisioterapeuta	Profissional de Educação Física
Atuário	Fonoaudiólogo	Psicólogo
Bibliotecário	Geógrafo	Químico
Biólogo	Geólogo	Relações Públicas
Biomédico	Jornalista	Secretário
Contabilista	Médico	Sociólogo
Economista	Médico-Veterinário	Tecnólogo
Economista Doméstico	Meteorologista	Terapeuta Ocupacional
Enfermeiro	Museólogo	Treinador de Futebol
		Zootecnista

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior, 2004.”

***“As corporações, reconhecidas por Lei, chanceladas pelo Estado, beneficiárias do direito de atribuir validade ao diploma profissional e, simultaneamente, cobrar taxas de seus membros compulsórios, não***

*cuidam, em regra, salvo especialíssimas exceções, do acesso à profissão que porta seu selo. Formado, cumpridas as exigências burocrático-legais e tendo pago suas taxas, o profissional está inscrito e licenciado para o exercício da profissão. Essas mesmas corporações, de novo, ressalvadas especialíssimas exceções, nada fazem para aferir a qualidade daqueles profissionalmente licenciados, transformando o diploma em implícita licença profissional, para isso se valendo do reconhecimento estatal. A profissão, no Brasil, é matéria estatal.*

*Em resumo, o mundo profissional, no Brasil, é um mundo associado à proteção Estatal. Deriva do Estado o seu monopólio. Tira do Estado o seu direito à receita. Recebe, extrai do Estado a lei que lhe dá a concessão para ditar regras setoriais. E deseja que o ensino, a vida acadêmica e o conhecimento se ajustem aos cânones de estrita natureza corporativa.*

*Não se encerra na alteração da lei educacional, portanto, a relação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho. Essa é fruto de um emaranhado de relações institucionais amplas e nacionais, de larga história. Daí a necessidade de discutir com as comunidades profissionais legalmente sancionadas a alteração da relação da universidade com as licenças profissionais, já que esta mudança é parametrizada por cânones corporativos e restrições institucionais e legais.*

*Por todas essas razões, faz sentido imaginar uma mudança, a partir da vigência da LDB e das diretrizes curriculares delas oriundas, que contemple uma transição, proporcional à absorção das novas realidades que se pretende instalar. Nessa, a duração de cursos, tais como o de Medicina, Direito e Engenharia, também conhecidos como as “profissões imperiais”, ficaria inalterada. Parece claro que, ao longo do tempo, as ordens profissionais precisarão visualizar novas maneiras de certificação profissional, à semelhança da OAB, por meio de exame específico. Já hoje se verifica grande e crescente diversidade de cursos,*

***formações e duração dos estudos que conduzem ao diploma. Esse processo tende a se multiplicar.***

***Os outros bacharelados, com seus tradicionais quatro anos, poderiam igualmente seguir seu curso histórico conhecido e, através de intenso processo de discussão, alcançar renovada aferição da duração mínima dos cursos associados à licença profissional. Nesse processo de discussão seria desejável analisar a eventual possibilidade de se associar a licença profissional ao ciclo pós-graduado, compatível com a existência de graduações de natureza acadêmica, genérica, desligada dos cânones profissionais. ”***

Este Parecer, em suas considerações, reflete, de fato, a experiência da primeira década de construção e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais e não apenas o debate em torno da carga horária mínima. As tensões mencionadas entre o esforço de mudança e a resistência corporativa das ordens e entidades de representação profissional marcaram os debates e impactou claramente o trabalho das comissões de especialistas. A análise dessa problemática feita pelos senhores Conselheiros reflete em boa parte o sentimento de que a intenção transformadora da LDB fora controlada e subjugada pelas ordens e corporações profissionais. As sugestões no sentido de que essas entidades mostrassem sensibilidade para a mudança e compromisso com novas formas de aferir a adequação da formação recebida com o exercício profissional ressoam como um apelo resignado de quem procura compatibilizar o novo com o velho. O Parecer afirma:

***“Resta, portanto, buscar maneiras de compatibilizar o novo com o tradicional, o flexível com o formal. Claro, as Ordens e Conselhos, não só as IES, precisarão visualizar os caminhos da modernização e da flexibilização, à luz das transformações em processo. Por estas razões, quando tratamos do tema da duração e carga horária dos cursos de graduação, somos forçados a não perder de vista a sua inevitável relação com as determinações legais de natureza corporativa.”***



Na parte seguinte pretende-se analisar alguns casos de diretrizes curriculares nacionais a luz dessa tensão evocada pelo Parecer 08/2007. A idéia é inquirir até que ponto foi bem sucedido o esforço de compatibilização do novo com o tradicional.

### **III. As Diretrizes Curriculares Nacionais – Casos Selecionados**

O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais foi desencadeado pelo Edital 4 de 4 de dezembro de 1997 publicado pela SESU/MEC.

Este Edital 4 foi uma convocação às instituições de ensino superior para que capitaneassem com agilidade e responsabilidade uma ampla discussão com os mais diversos segmentos da sociedade (sociedades científicas, ordens e associações profissionais, associações de classe, setores produtivos) e encaminhassem propostas de diretrizes curriculares a serem sistematizadas por comissões de especialistas de ensino em cada área.

Foram encaminhadas a SESU/MEC cerca de 1200 propostas bastante heterogêneas. Essas propostas foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas.

Para a apresentação das propostas, o CNE/CES definiu orientações gerais e os itens básicos que deveriam constar em cada proposta encaminhada para sua apreciação e deliberação.

O Parecer 583/2001 do CNE/CES, considerando os termos do Parecer 776/1997 e a Lei 10172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação, propôs:

#### ***“2. A Diretrizes devem contemplar:***

***(a) - Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado;***

***(b) - Competência/habilidades/attitudes.***

***(c) - Habilitações e ênfase.***

***(d) - Conteúdos curriculares.***

***(e) - Organização do curso.***

***(f) - Estágios e atividades complementares***

***(g) - Acompanhamento e avaliação.”***

Destacamos, para efeito desta análise, três dos itens elencados acima: Perfil dos Formandos; Competências e Habilidades e; Conteúdos Curriculares.

### **III.1. O Parecer CNE/CSE 492/2001**

O Parecer CNE/CSE 492/2001 é dedicado às Diretrizes Curriculares Nacionais de um conjunto grande de cursos normalmente vinculados à área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, além de Letras: Filosofia, História, Ciências Sociais, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Pelo seu teor e pelo modo como se propõe a atender as orientações gerais de formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais, este parecer revela-se um exemplo claro da disposição das comissões de especialistas e, sobretudo dos Conselheiros de valorizar os princípios norteadores da elaboração das DCN conforme estabelecido já no Parecer 583/2001.

#### ***DCN para o curso de Filosofia***

Na apresentação do perfil dos formandos, são registrados, com clara prioridade, os perfis do professor e do pesquisador. O licenciado deve estar

habilitado para enfrentar os desafios e as dificuldades de despertar os jovens para a reflexão filosófica. O bacharel deve estar credenciado para a pesquisa acadêmica. De modo suplementar, reconhece-se que os formandos podem dedicar-se ao diálogo interdisciplinar e a tarefas de assessoria.

Condizente com a clara formulação dos perfis dos formandos, a listagem de competências e habilidades aponta na direção do domínio dos recursos próprios da reflexão filosófica, do pensamento crítico, da leitura rigorosa de textos complexos (também em língua estrangeira), da capacidade de buscar a articulação entre a Filosofia, a ciência e a arte de um modo geral e, em particular com a política e da importância do exercício da reflexão filosófica para a promoção da cidadania e dos direitos humanos.

No plano dos conteúdos curriculares, enfatiza-se a importância das disciplinas clássicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral – Problemas Metafísicos) e dos campos de saber filosófico, tais como Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. Na licenciatura, deve-se abrir espaço para os conteúdos de didática.

### ***DCN para o curso de História***

A caracterização do formando do curso de História reconhece um mercado diversificado e dinâmico e centra no requisito básico que é o domínio do conhecimento histórico em sua especificidade e dos instrumentos para sua produção e difusão.

“O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os

graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc).”

No plano das competências e habilidades, as DCNs orientam as IES de modo amplo e valorizam aquelas que implicam domínio dos instrumentos conceituais e metodológicos da área em toda a sua riqueza e diversidade, o diálogo interdisciplinar e a capacidade de pesquisa tanto básica quanto aplicada. A licenciatura deverá formar os estudantes nos métodos e práticas pedagógicas.

Propõe-se organizar os conteúdos curriculares em torno (1) das grandes abordagens teórico-metodológicas que embasam a pesquisa em História, (2) dos conteúdos especializados e de maior verticalidade conforme as opções de cada IES e (3) de conteúdos complementares que permitam a diferenciação das especialidades profissionais (licenciatura, fundamentos de arquivologia, gerenciamento de patrimônio histórico, etc.).

### **III.2. O Parecer CNE/CSE 306/2004**

O Parecer CNE/CSE 306/2004 estabelece as DCN para o curso de Engenharia Agrônoma ou Agronomia e atende, como, de resto, todos os demais pareceres dedicados às DCN, aos insumos da comissão de especialistas e demais contribuições de múltiplos atores.

A caracterização do perfil do formando mostra-se, talvez por isso, um tanto difusa e ambiciosa:

***“O profissional egresso de um Curso de Engenharia Agrônoma ou Agronomia deverá ter sólida formação científica e profissional geral que os capacite a absorver e desenvolver tecnologias; tanto o aspecto social quanto à competência científica e tecnológica que permitirão ao profissional atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanística, em atendimento***

***às demandas da sociedade. O formando deverá estar apto a compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação aos problemas tecnológicos, sócio-econômicos, gerenciais e organizativos, bem como utilizar racionalmente os recursos disponíveis, além de conservar o equilíbrio do ambiente.”***

No tocante às competências e habilidades, o documento lista sete dimensões que apontam para capacitações que atendem exigências de um mercado de trabalho diversificado e em transformação. Chama a atenção o fato de que a descrição aponta na direção de um rol de tarefas mais do que de competências gerais.

É importante a leitura do item referente aos conteúdos curriculares. Ele começa com uma afirmação curiosa e confusa:

***“O curso de graduação em Engenharia Agrônoma ou Agronomia deve em seu conjunto buscar atender não só o perfil do formando, como também, desenvolver competências e habilidades nos alunos e procurar garantir a coexistência entre teoria e prática capacitando o profissional a adaptar-se às novas situações. Os conteúdos curriculares devem também revelar inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo perspectiva histórica e contextualizada relacionadas com os aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, utilizando tecnologias inovadoras.”***

Indica que os conteúdos deverão se distribuir em três núcleos: núcleo de conteúdos básicos, núcleo de conteúdos profissionais essenciais e núcleo de conteúdos profissionais específicos. Para cada um desses núcleos, o Parecer discrimina conteúdos que muito se assemelham a disciplinas convencionais.

***O núcleo de conteúdos básicos será integrado por:***

***• Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Informática e Expressão Gráfica.***

*O núcleo de conteúdos profissionais essenciais será constituído por:*

*· Agrometeorologia e Climatologia; Avaliação e Perícias; Biotecnologia, Fisiologia Vegetal e Animal; Cartografia, Geoprocessamento e Georeferenciamento; Comunicação, Ética, Legislação, Extensão e Sociologia Rural; Construções Rurais, Paisagismo, Floricultura, Parques e Jardins; Economia, Administração Agroindustrial, Política e Desenvolvimento Rural; Energia, Máquinas, Mecanização Agrícola e Logística; Genética de Melhoramento; Manejo e Produção Florestal, Zootecnia e Fitotecnia; Gestão Empresarial, Marketing e Agronegócio; Hidráulica, Hidrologia, Manejo de Bacias Hidrográficas, Sistemas de Irrigação e Drenagem; Manejo e Gestão Ambiental; Microbiologia e Fitossanidade; Sistemas Agro-Industriais; Solos, Manejo e Conservação do Solo e da Água, Nutrição de Plantas e Adubação; Técnicas e Análises Experimentais; Tecnologia de Produção, Controle de Qualidade e Pós-Colheita de Produtos Agropecuários.”*

Algum espaço para as IES é dado na definição do núcleo dos conteúdos profissionais específicos. A inserção desses conteúdos no currículo “permitirá atender peculiaridades locais e regionais e, quando couber, caracterizar o projeto institucional com identidade própria”. Ou seja, até a definição dos conteúdos profissionais específicos entende-se que a IES deverá seguir praticamente modelo uniforme de construção curricular.

### **III.3. Parecer CNE/CSE 1300/2001**

O Parecer CNE/CSE 1300/2001 define as DCN para os cursos de Farmácia e Odontologia.

Trata-se, aqui, da parte referente ao curso de Farmácia.

No início do Parecer, numa clara demonstração da complexidade das discussões que acompanharam o trabalho da comissão de especialista, afirma-se:

***“A Comissão da CNE/CES analisou as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação da área de Saúde elaboradas pelas Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela SESu/MEC ao CNE, tendo como referência os seguintes documentos:***

***§ Constituição Federal de 1988;***

***§ Lei Orgânica do Sistema Único de Saúde 8.080 de 19/9/1990;***

***§ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 20/12/1996;***

***§ Lei que aprova o Plano Nacional de Educação 10.172 de 9/1/2001;***

***§ Parecer CNE/CES 776/97 de 3/12/1997;***

***§ Edital da SESu/MEC 4/97 de 10/12/1997;***

***§ Parecer CNE/CES 583/2001 de 4/4/2001;***

***§ Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI da Conferência***

***Mundial sobre o Ensino Superior, UNESCO: Paris, 1998;***

***§ Relatório Final da 11ª Conferência Nacional de Saúde realizada de 15 a 19/12/2000;***

***§ Plano Nacional de Graduação do ForGRAD de maio/1999;***

***§ Documentos da OPAS, OMS e Rede UNIDA;***

***§ Instrumentos legais que regulamentam o exercício das profissões da saúde.”***

A caracterização do perfil do formando ressalta a preocupação com o farmacêutico **com “*formação generalista, humanista, crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde com base no rigor científico e intelectual*”**. Ele deve ter competências para lidar com fármacos e medicamentos, análises clínicas e toxicológicas, controle, produção e análise de alimentos, Deve-se pautar por princípios éticos e *na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade em benefício da sociedade.*

No item das Competências e Habilidades não se trata de apreciar quais competências e habilidades devem inspirar a construção do currículo. Opta-se por indicar trinta e um campos e dimensões em que se espera adequada resposta do profissional em Farmácia.

Os conteúdos curriculares devem se agrupar em torno de quatro eixos: Ciências Exatas, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Sociais e Ciências Farmacêuticas.

***“Os conteúdos devem contemplar:***

- Ciências Exatas - incluem-se os processos, os métodos e as abordagens físicos, químicos, matemáticos e estatísticos como suporte às ciências farmacêuticas.***
- Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, bem como processos bioquímicos, microbiológicos, imunológicos, genética molecular e bioinformática em todo desenvolvimento do processo saúde-doença, inerentes aos serviços farmacêuticos.***
- Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais e conteúdos envolvendo a***



*comunicação, a economia e gestão administrativa em nível individual e coletivo, como suporte à atividade farmacêutica.*

*· Ciências Farmacêuticas – incluem-se os conteúdos teóricos e práticos relacionados com a pesquisa e desenvolvimento, produção e garantia da qualidade de matérias primas, insumos e produtos farmacêuticos; legislação sanitária e profissional; ao estudo dos medicamentos no que se refere à farmacodinâmica, biodisponibilidade, farmacocinética, emprego terapêutico, fármaco-epidemiologia, incluindo-se a farmacovigilância, visando garantir as boas práticas de dispensação e a utilização racional; conteúdos teóricos e práticos que fundamentam a atenção farmacêutica em nível individual e coletivo; conteúdos referentes ao diagnóstico clínico laboratorial e terapêutico e conteúdos da bromatologia, biossegurança e da toxicologia como suporte à assistência farmacêutica.”*

#### **IV. Conclusões Provisórias**

A análise da documentação do CNE/CSE feita acima pretendeu chamar a atenção para alguns aspectos centrais constitutivos da problemática original das DCN e seus desdobramentos.

A tensão essencial entre o espírito inovador e transformador das DCN conforme concebida originalmente e a vigência da regulamentação das profissões no Brasil marcou incontestavelmente o processo de implantação das DCN. O discurso da valorização da iniciativa das IES e da flexibilidade sempre foi mantido. A prática, no entanto, apontava noutra direção que já se faz notável no trabalho das comissões de especialistas e no impacto da interveniência no debate dos atores vinculados ao mercado de trabalho não acadêmico.

Na análise de casos selecionados, podem-se identificar algumas características marcantes do processo de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais. Como se verá na análise do documento referente a cursos das

grandes áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas há uma clara preferência por refletir o espírito das orientações gerais em todos os itens que ajudariam a compor as DCN enfatizando o espaço próprio de determinação pelas IEs e a flexibilidade como um valor na formulação das propostas curriculares institucionais. É válida, neste contexto, a afirmação de que as carreiras incluídas no campo das Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas ainda parecem sob influência de abordagens com teor mais acadêmico do que marcadas pelo viés do exercício profissional. Em carreiras com forte tradição profissional e práticas bem definidas de controle pelas corporações, fica evidente a tendência ao detalhamento exaustivo no plano das habilidades e dos conteúdos a serem considerados, pelas IES, na definição das suas Diretrizes Curriculares. Fica evidente o alcance do constrangimento e o impacto mais do que latente dessas orientações detalhistas no sentido de limitar a autonomia das IES na construção de seus currículos. Há um excessivo detalhamento do perfil do formando que acarreta uma discriminação exaustiva de conteúdos disciplinares e do modelo das atividades complementares.

Fundamental, a partir deste ponto da análise é reconhecer que a tensão resultante do embate do espírito original das DCN e a prática do credencialismo legal para o exercício profissional não é o único fator a comprometer a plena implantação das DCN. Como mencionado na introdução, outros fatores diretamente vinculados à organização e dinâmica de nosso sistema de ensino superior contribuem de modo decisivo para esse resultado.

