

UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Yangla Kelly Oliveira Rodrigues
José Carlos B. C. Morgado

Universidade Federal do Ceará
Universidade do Minho

yangla@ufc.br
jmorgado@ie.uminho.pt

RESUMO: Neste texto apresentamos uma análise das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação no Brasil, com o intuito de identificar os princípios expressos e a concepção política subjacente. Compreendendo que toda política guarda uma intencionalidade e que o currículo não é um campo neutro, centramos nossa atenção no discurso oficial corporificado nesses normativos. Com base nessa análise, constatamos que as DCN recomendam a (re)elaboração dos projetos político-pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação, constituindo norteadores e não imperativos a serem rigidamente seguidos, embora as avaliações dos cursos realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) cobrem a adequação dos PPP às DCN. Observamos ainda, que o conjunto de princípios defendidos pelas DCN são uníssonos na defesa da autonomia, liberdade e flexibilidade para que as Instituições de Ensino Superior (IES) (re)formulem os seus currículos. Por outro lado, constatamos que na concepção política das DCN prevalece a lógica do Estado Avaliador que as concebe como mecanismos de regulação do ensino superior, conciliando ações contraditórias, como autonomia e controle, o que pode ser interpretado como uma intervenção híbrida.

Introdução

As transformações que caracterizam a sociedade contemporânea, marcada pela instabilidade econômica, a geração de novas tecnologias, a crise ambiental, a perda de referenciais culturais, os avanços dos sistemas de comunicação, a veloz disseminação da informação, as políticas orientadas por organismos internacionais, a globalização e a criação de novas formas e relações de trabalho, têm demandado das Instituições de Ensino Superior (IES), mudança na definição dos perfis profissionais, nos *designs* de formação e na sua própria missão.

No Brasil, em resposta a essa demanda e sob a supervisão do Ministério da Educação (MEC), foram elaboradas e implementadas, novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a graduação que, entre outros aspectos, defendem a promoção das “reformas necessárias à estrutura da oferta de cursos de graduação, quanto aos perfis

profissionais demandados pela sociedade” (Brasil, 1997b), ou seja, a construção de currículos mais adaptáveis às necessidades da sociedade contemporânea.

As supracitadas diretrizes têm sido objeto de debate desde o final da década de 90 e ao longo da primeira década do século XXI. Pretendem constituir um referencial para as IES elaborarem os currículos dos seus cursos, a partir de alguns princípios, principalmente, a flexibilidade e a autonomia curricular.

Tal movimento de mudança desenvolveu-se no rastro do que já anunciava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/96, segundo a qual compete às universidades, no exercício de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos”, cabendo, particularmente aos docentes, a responsabilidade de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (Brasil, 1996).

A sistematização das DCN foi realizada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995, através da Lei nº. 9.131, que determina que este conselho “terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (Brasil, 1995). Das instâncias que o compõem, é a Câmara de Educação Superior (CES) que possui a atribuição de tomar decisões sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Para orientar a elaboração das DCN, o CNE emitiu o Parecer nº. 776/1997, o qual defendia “a necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente com as tendências contemporâneas” (Brasil, 1997a: 2). O mesmo parecer estabeleceu oito princípios basilares para a definição das DCN:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
 - 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
 - 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;
 - 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.
- (Brasil, 1997a: 2-3).

No que diz respeito à participação no processo de discussão sobre as diretrizes curriculares, o MEC, através da Secretaria de Educação Superior (SESu), lançou o Edital nº.4/1997 convocando as IES a participarem do processo de elaboração das novas diretrizes destinadas aos cursos de graduação, que seriam organizadas por comissões de especialistas da referida secretaria. Esse Edital evidenciava a necessidade das IES envolverem nesse debate as sociedades científicas, as ordens e os conselhos profissionais, as associações de classe e o setor produtivo, a fim de consolidar propostas articuladas tanto com as reformas necessárias da estrutura dos cursos quanto com o perfil do profissional a ser formado.

Posteriormente, em 2001, perante a heterogeneidade de propostas recebidas, a CES “decidiu adotar uma orientação comum para as diretrizes que começa a aprovar e que garanta a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares” (Brasil, 2001b: 2). A partir dessa nova orientação, a questão da duração, da carga horária e do tempo de integralização¹ dos cursos seria objeto de parecer e/ou resolução específica, devendo as DCN contemplar os seguintes itens: (i) perfil do formando/egresso/profissional; (ii) competências/habilidades/atitudes; (iii) habilitações e ênfases; (iv) conteúdos curriculares; (v) organização do curso; (vi) estágios e atividades complementares; e, finalmente, (vii) apresentar as formas de acompanhamento e avaliação das disciplinas e atividades realizadas ao longo da formação. Ainda em 2001, também o Plano Nacional

¹ Integralização se refere à distribuição dos conteúdos associado à carga horária do curso ao longo da sequência de semestres ou anos.

de Educação (PNE) definiu a necessidade de estabelecer diretrizes curriculares, como uma das metas dirigidas ao ensino superior (Brasil, 2001a).

Em 2004, através de novo parecer, o CNE determinou que as DCN deveriam “ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos” (Brasil, 2004).

Focando-nos nessa política curricular, realizamos uma análise a partir da qual organizamos o presente texto em duas partes. Na primeira parte, destacamos os princípios propagados por esses dispositivos legais, e em seguida, refletimos sobre a concepção política subjacente às DCN. Estas seções configuram os resultados de nossa pesquisa. Ao final apresentamos algumas considerações.

Metodologia

Este estudo partiu da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação no Brasil, objeto desta investigação.

O exame das diretrizes procurou identificar os sentidos manifestos e latentes, os seus objetivos, os princípios que defendem, bem como as orientações/recomendações curriculares que apresentam.

Para esta análise, procedemos à leitura e releitura dos documentos, procurando identificar as suas principais ideias, que foram agrupadas em categorias e subcategorias.

Nesse processo, nos valemos da importância do exame das políticas e de sua riqueza enquanto fonte de informações, no sentido atribuído por Ozga (2000: 188), segundo o qual estes textos “ajudam a contribuir para uma narrativa formal das políticas e podem contribuir com informação útil sobre as fontes das políticas, o seu campo de ação assumido e a detecção de um qualquer padrão político”.

Conforme nos explica Sousa (2009), analisar documentos consiste em dar forma conveniente e apresentar de outra maneira uma determinada informação, facilitando a sua compreensão e aquisição por parte do leitor.

Resultados

Nesta seção, discorreremos acerca do que conseguimos extrair a partir da análise dos documentos constituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação no Brasil. Dessa forma, é que a seguir apresentamos os princípios propostos pelas

diretrizes, bem como a aquela que pensamos ser a concepção política subjacente a estes normativos.

Os Princípios propostos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais

Analisando o conjunto de documentos que nortearam o processo de elaboração das DCN, verificamos que são uníssonos na defesa de algumas orientações, apontando numa direção comum, que contempla: (i) a garantia de autonomia e liberdade para as IES elaborarem os currículos dos seus cursos; (ii) a construção de currículos flexíveis, que levem em consideração as rápidas transformações do contexto social (macro), bem como as especificidades regionais e/ou locais de cada instituição e que ampliem as possibilidades de construção do itinerário formativo pelos alunos; (iii) a redução do tempo de duração dos cursos; (iv) a organização de currículos em torno de conteúdos e de competências e habilidades.

Neste segmento da análise, procuramos extrair os princípios relacionados a essas recomendações e discutir o sentido de cada um deles. Para o efeito, constatamos que as orientações propostas pelas DCN se encontram alinhadas com os seguintes princípios: (i) o currículo orientado para o desenvolvimento de competências; (ii) a integração do conhecimento; (iii) a articulação entre teoria e prática; (iv) a formação generalista; (v) a flexibilidade curricular; e (vi) a educação permanente.

Cabe enfatizar que, na literatura, o conceito de competência é de natureza controversa, sendo objeto de variadas considerações, havendo os que se manifestam a favor e os que se opõem a ela, por diferentes razões. Perrenoud (2000: 15) define competência como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” e defende que, longe de virarem às costas aos saberes e de reduzi-los ao seu valor de uso, as competências integram o conhecimento e permitem uma intervenção crítica sobre o mundo.

Por sua vez, Pacheco (2001) afirma que o currículo por competências representa um prolongamento da pedagogia por objetivos. Uma tendência efficientista, pragmática e instrumental do currículo, na qual “competência indica o que é necessário para percorrer um dado caminho e objetivo precisa o resultado que deve ser alcançado no final desse mesmo caminho” (Pacheco, 2001: 2).

Consideramos que face à atual polarização que caracteriza o ensino superior, entre a formação integral, autônoma, crítica, ética, humanística e a formação para atender às exigências do mundo do trabalho, “o perigo” que poderia ser representado pelo currículo baseado em competências seria o de valorizar o saber apenas pela sua utilidade prática, deslocando a formação do saber para o saber-fazer descontextualizado, acrítico e sem compromisso social. Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento de competências por si só não implica necessariamente seguir esta ou aquela direção. A forma como o desenvolvimento das competências poderá se dar, efetivamente, dependerá do sentido dado pela instituição em cada curso.

As DCN apresentam um discurso que une competências com integração do conhecimento, a ser alcançado através de algumas atividades: estágio e trabalho de conclusão de curso; definidos como atividades de síntese e integração do conhecimento. A integração é proposta para realização através destas atividades pontuais e não como um princípio orientador de todo o currículo, o que contradiz aquilo que se define como integração do conhecimento. Apesar de ressaltarem a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, as DCN não apresentam nenhum modelo curricular capaz de transpor essa barreira. Em termos de organização curricular, elencam as áreas de estudo a serem contempladas em cada curso, com os respectivos conteúdos.

Conforme expõe Beane (2002), a integração do conhecimento significa romper com a disciplinarização, na qual os conhecimentos são dispostos de modo fragmentado, compartimentados nas diferentes áreas de estudo. Explana que para integrar o conhecimento, é necessário convocar os saberes de acordo com a sua pertinência aos problemas ou questões lançados em sala de aula, ou seja, de acordo com a relevância que possuem para a compreensão de algo, sem categorizar o que pertence ao domínio de disciplina A ou B, portanto, transcendendo as fronteiras disciplinares.

Dessa forma, temos que o princípio da integração do conhecimento implica uma mudança da organização curricular e das metodologias de ensino e aprendizagem, não se restringindo à atividades pontuais. É praticamente uma “filosofia curricular e metodológica” que difere substancialmente das perspectivas mais tradicionais.

A integração do conhecimento proposta pelas DCN, ao circunscrever-se ao estágio e ao trabalho de conclusão de curso (TCC), poderá, eventualmente, promover a

inter-relação de conhecimentos e/ou a interdisciplinaridade². Mesmo que equivocadamente referida, a sugestão da integração do conhecimento representa uma tentativa de superação da disciplinarização, tão tradicional nos currículos do ensino superior, porque prejudica a aprendizagem holística e globalizante.

Outro princípio defendido pelas DCN, e que como as competências se relaciona a utilização prática dos conhecimentos, refere-se à articulação da teoria com a prática, num processo que procura relacionar o conhecimento com a realidade. Nesse sentido, recomenda-se que os estágios dos cursos, atividades que proporcionam o contato direto com o futuro campo profissional, sejam desenvolvidos ao longo da formação e não apenas no seu término.

Recomenda-se, também, uma relação mais estreita entre graduação e pós-graduação. A esse respeito, Cunha (2003) considera que o lugar da prática nos currículos do ensino superior tem seguido uma lógica mais tradicional, de campo de aplicação da teoria, razão pela qual tem sido relegada para o final dos cursos. A referida autora destaca que sendo a pesquisa o que permite levantar questões, refletir e procurar respostas constitui um ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica, devendo por essa razão, ser tomada como referência para a teoria. Só que na lógica tradicional, apenas a teoria tem sido tomada como referência para a prática.

Por fim, os demais princípios ressaltados pelas DCN, formação generalista, flexibilidade curricular e educação permanente procuram, acima de tudo, garantir que o currículo dos cursos e os futuros profissionais sejam adaptáveis às constantes mudanças da sociedade.

A formação generalista é proposta em contraposição à especialização. Os documentos enfatizam a necessidade de que a formação em nível superior possua uma base sólida de conhecimentos gerais dentro de cada área, isto porque se considera que se trata de uma formação capaz de tornar o futuro profissional apto para responder às novas e emergentes demandas da sociedade contemporânea.

Quanto à flexibilidade curricular, trata-se de um princípio que permite que as instituições construam currículos que contemplem as suas particularidades (missão,

² Embora este período de formação possa facilitar a integração curricular, não podemos deixar de referir que essa integração poderá ficar muito aquém do que seria desejável. O ideal seria que o desenvolvimento integrado do currículo se processasse ao longo de todo o curso, o que facilitaria uma formação mais holística por parte dos alunos.

vocação, etc.), as características do contexto regional e/ou local em que se integram e as necessidades e características dos alunos. Estimula o desenvolvimento de currículos dinâmicos, constantemente atualizáveis às novas demandas sociais e que atendam aos interesses dos alunos, uma vez que se amplia a oferta de disciplinas e de atividades de livre escolha pelos estudantes, permitindo que eles possam construir o seu percurso formativo.

Catani, Oliveira e Dourado (2001) asseveram que a flexibilização não constitui problema em si, pois esta pode ter diferentes interpretações e desdobramentos acadêmicos. Ela pode ser tomada como *mote* para ampliação da autonomia das instituições e dos cursos na elaboração e implementação de seus currículos e, ainda, como possibilidade de oxigenação da formação para os alunos, ao ampliar as alternativas de escolha de atividades. A flexibilidade pode concretizar-se também através do estabelecimento de uma conexão da universidade com a sociedade e o mundo do trabalho, o que implica uma abertura da universidade para o diálogo com o seu meio.

Contudo, quando a flexibilização se circunscreve, essencialmente, à adaptação dos currículos às constantes transformações sociais, e nestas se incluem às referentes ao mundo do trabalho, corre-se o risco de desequilibrar a balança entre as funções da universidade, nomeadamente a produção de conhecimento e a promoção dos valores culturais, e a qualificação para o exercício profissional (Catani *et al.*, 2001), configurando uma relação de subordinação ou submissão da universidade ao mercado de trabalho.

Quanto à educação permanente, as DCN defendem que a graduação é apenas a etapa inicial da formação, a qual deve ser contínua, pois, para acompanhar as rápidas transformações do mundo do trabalho, é necessária uma educação continuada. Nesse sentido, ressaltam a necessidade de promoção da capacidade do estudante se desenvolver como um profissional autônomo e de forma permanente. Ao consignarem a responsabilidade de atualização aos próprios sujeitos da aprendizagem, as políticas acabam por retirar ou aliviar a parcela de responsabilidade do Estado sobre a educação. A este respeito Antunes (2008: 97) afirma que, o projeto de educação/aprendizagem ao longo da vida se apresenta associado “à deriva do par des-responsabilização do Estado e agentes econômicos/sobre-responsabilização da educação e dos indivíduos”.

O que se nota é que os princípios propagados pelas DCN estão em sintonia com as políticas mundiais definidas para a educação, nomeadamente com as recomendações da Declaração Mundial da UNESCO, a qual: (i) ressalta a necessidade de uma formação geral contraposta à especialização, dado que os conhecimentos especializados rapidamente se tornam obsoletos no mundo atual; (ii) enaltece as universidades que se flexibilizaram, buscando a construção de novas vias de formação, em formas, métodos e conteúdos; (iv) chama a atenção para que durante muito tempo as instituições de ensino se voltaram apenas para o saber, descurando o saber-fazer, necessário, ou até fundamental em tempos atuais; e (v) enfatizam a necessidade da educação ao longo de toda a vida (UNESCO, 1998).

Conceção Política Subjacente às DCN: Centralização, Descentralização e Recentralização

No discurso oficial do Estado brasileiro destinado às políticas curriculares para o ensino superior, as palavras autonomia e flexibilidade são preponderantes. As instituições são incentivadas a reelaborarem os seus currículos tomando as diretrizes como referencial, envolvendo docentes e discentes nesse processo, em busca da melhoria da qualidade da educação.

Essas medidas inserem-se numa proposta de reestruturação do sistema de ensino superior, com menor ênfase na centralização, em prol de maior autonomia para que as instituições possam inovar, adaptando-se às rápidas transformações, atendendo às demandas atuais da sociedade, formando profissionais de mais alta qualidade, a favor do desenvolvimento do país.

Há, portanto, uma forte consciência do Estado quanto ao valor da educação superior para o crescimento do país e, nesse sentido, juntamente com as novas políticas curriculares, foi instituída uma nova sistemática de avaliação³, a partir da qual, as instituições devem prestar contas. Nessa prestação de contas, tem sido atribuído um peso considerável à reformulação dos currículos de acordo com as novas diretrizes.

Aliás, a vinculação das DCN à avaliação foi referida desde o Edital nº. 4/1997, que convocou as instituições para enviarem as suas propostas. Esse documento, logo no seu preâmbulo, destaca que “tal discussão integra as Diretrizes Curriculares com a

³ Referimo-nos ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído através da Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004.

realização das avaliações de cursos de graduação” (Brasil, 1997b). Posteriormente, esse aspecto é reforçado pelo Parecer CNE/CES nº. 583/2001, segundo o qual as DCN constituirão referenciais para as avaliações dos cursos de graduação (Brasil, 2001b).

Assim sendo, de um lado temos as diretrizes curriculares e do outro a avaliação, como mecanismo de fiscalização da qualidade da educação, através da averiguação do cumprimento das políticas curriculares. Esta fiscalização é efetivada por meio das avaliações dos cursos de graduação realizadas pelo MEC, nas quais um dos aspectos avaliados é a adequação do projeto político-pedagógico do curso às DCN. Esta prática acaba por subordinar as políticas curriculares e os currículos dos cursos ao sistema de avaliação e à sua lógica de mensuração dos resultados.

No centro deste processo surge o MEC, com competências para formular políticas para a educação, através do CNE, e de avaliar a sua efetividade nas instituições e nos cursos, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse conjunto de ações coordenadas pelo MEC configura precisamente aquilo que Pacheco (2002) denomina como contexto macropolítico.

Ainda de acordo com Pacheco (2002) existem quatro lógicas na construção política do currículo: *a lógica do Estado, a lógica do mercado, a lógica do ator e a lógica cultural*. Pelo poder que o Estado possui sobre a instituição das políticas curriculares no Brasil, podemos afirmar que a lógica do Estado se sobrepõe às demais no desenvolvimento do ensino superior. Por outro lado, embora o Estado brasileiro centralize a questão do planejamento e definição dessas políticas, pois é a instância que coordena, sistematiza, delibera e legisla, ele convoca as instituições para participarem no debate sobre a elaboração das normas que lhes conferem autonomia. Por consequência, no nível micropolítico, o Estado descentraliza as decisões sobre a formulação curricular.

Neste modelo (centralista-descentralista), sobressai a perspectiva normativa, à luz da qual o poder central estabelece as orientações gerais, que podem ser adaptadas às realidades locais. Existe espaço para a autonomia na apropriação e elaboração dos currículos e também ao nível das práticas, mas ambos são acompanhados e regulados pelos referenciais aprovados pelo poder central (*idem*, 2002).

Vários são os argumentos que podem ser usados como justificativa tanto para a descentralização como para a autonomia. Entre eles, são com frequência considerados,

“o aumento da eficácia, a adequação do sistema aos alunos e a maior democracia e participação” (Morgado & Ferreira, 2006: 71).

Na primeira hipótese, é dada ênfase aos fatores relacionados à tomada de decisão e à gestão dos recursos a serem efetivadas mais próximo de onde as situações acontecem, acreditando que assim se produzirão melhores resultados. No segundo caso, procura-se adequar o processo educativo aos estudantes, motivado pela “preocupação de oferecer um currículo adequado aos alunos” (*idem*: 72), partindo da ideia de que quem conhece melhor as necessidades dos alunos é a instituição e aqueles que com eles trabalham. Por fim, na terceira hipótese, ressalta-se a questão da democracia e da participação. “Nesta perspectiva, a preocupação dominante é a de que sejam os atores diretos a (des)construir, de forma autônoma, participativa e, por conseguinte, democrática, as respostas das escolas aos problemas e situações com que as mesmas são confrontadas” (*idem*: 72).

No processo de descentralização das decisões curriculares do Estado brasileiro para as IES, pensamos que a prática corrente abrange as três categorias tipificadas por Morgado e Ferreira (2006), uma vez que: (i) no plano da gestão de recursos, as universidades gozam de autonomia financeira e administrativa para a sua aplicação e gerenciamento; (ii) no plano da adequação dos currículos, há um discurso oficial de que estes devem levar em consideração as necessidades e interesses dos estudantes; e, finalmente, (iii) no plano da participação democrática, esse mesmo discurso propaga a importância da participação da comunidade acadêmica na construção dos projetos político-pedagógicos.

Todavia, no processo de regulação curricular brasileiro, o Estado não finda as suas ações com a descentralização. Volta a intervir através da avaliação, resgatando, assim, o controle que havia cedido por via da descentralização. No fundo, o Estado centraliza, descentraliza e recentraliza, no que parece um híbrido que concilia ações contraditórias, tais como a autonomia e o controle. A esse respeito, Afonso (2001: 25) considera “estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas”.

Segundo Afonso (2005), esse novo perfil de Estado concretiza o que se denomina como “Estado avaliador”, o qual adota o *ethos* competitivo, passando a admitir a lógica

de mercado, através da importação para a administração pública de modelos da gestão privada, com foco nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. A cultura gerencialista transplantada para o âmbito do serviço público funciona como um mecanismo eficiente de controle e responsabilização. Assim se compreende que a avaliação constitua um pré-requisito, necessário para viabilizar a implementação desse mecanismo, sendo capaz de garantir, através da normatização, resultados e produtos que assegurem a eficiência das instituições.

Essa política desenvolvida pelo Estado brasileiro está integrada num contexto mais amplo, caracterizado por vários acontecimentos intrinsecamente ligados, dos quais a globalização é o que se faz notar com maior vigor. A globalização, especificamente através da ação de organismos internacionais e agências transnacionais, difunde diretrizes e/ou recomendações comuns para os sistemas educativos de distintos contextos nacionais/locais. Diretrizes ou recomendações cujas palavras de ordem são eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, economia baseada no conhecimento, qualidade, competência e flexibilidade, entre outras, bastante conhecidas e valorizadas no mundo dos negócios.

Considerações Finais

As DCN propõem novos fundamentos para a (re)elaboração dos currículos da graduação no Brasil, com destaque para a flexibilidade e autonomia que concedem às IES. As DCN são oficialmente apresentadas como referenciais que as IES devem observar na construção dos currículos dos seus cursos, tendo sido elaboradas pelo Estado com a participação da sociedade. No desenvolvimento dessas políticas, o Estado, que a princípio centraliza a sua definição, ao guiar e coordenar a sua construção, de seguida descentraliza as suas ações ao conferir às instituições a competência de elaborar os currículos, para uma vez mais recentralizá-las ao cobrar o cumprimento de tais políticas.

Neste cenário, as universidades e demais IES têm sido compelidas a reformular os seus projetos político-pedagógicos para os adequarem às exigências legais supracitadas. Assim, perante essa conjuntura, e tendo em conta que qualquer política se consubstancia na base de uma determinada intencionalidade e que o currículo não é um campo neutro, é possível afirmar que as DCN propagam um “novo” paradigma de formação, com

consequências diretas sobre o papel desempenhado pelas universidades e pelos professores.

No Brasil, embora as universidades tenham assegurado constitucionalmente o princípio da autonomia, as ações do “Estado Avaliador”, desencadeadas através de dispositivos de avaliação/controle, têm condicionado os projetos que as instituições constroem (Andriola, 2008). Além disso, ao estarem compelidas a submeter-se à prestação de contas, para não ficarem aquém dos padrões de qualidade estabelecidos e para garantirem o financiamento do Estado, as universidades ficam com a sua autonomia comprometida. A universidade ganha contornos instrumentais, em função do atendimento das demandas do mundo do trabalho, tanto na sua organização e funcionamento internos, quanto na consideração das exigências do mercado no desenho dos perfis dos profissionais a serem formados, transformando-se no que Chauí (2003) denomina por *universidade operacional* e Santos (1995) por *universidade funcional*.

Na lógica do “Estado Avaliador” definem-se objetivos educacionais, introduzem-se os exames para verificar se os objetivos foram alcançados, mensurando e classificando as performances das instituições, dos estudantes e dos professores, sendo estes responsabilizados pelos resultados conseguidos, o que Hypolito (2010: 1343) denomina como “descentralização da culpa”⁴.

Em tese, embora as DCN sejam apresentadas como orientações ou referenciais, reconhecendo a autonomia das universidades na elaboração de seus currículos, existe um claro controlo por parte do governo na sua implementação, exercido através dos mecanismos de avaliação. Ainda que exista uma relativa abertura, o Estado continua a “segurar as rédeas” sobre a questão da construção dos currículos. Conforme refere Pacheco (2000: 75): “apesar das ideias inovadoras, a administração continua e continuará a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, mantendo o controlo técnico no seu conteúdo e na sua forma”.

Nesse contexto, a autonomia curricular das instituições é uma *Autonomia Sitiada* (Morgado, 2009), uma vez que “se reconhece competências de decisão curricular aos atores escolares mas apenas a partir de referenciais pré-estabelecidos” (Morgado & Pacheco, 2011: 54). As universidades são autônomas para (re)formularem seus

⁴ Hypolito (2010: 1343) afirma que “o fracasso da qualidade da educação pública vem sendo atribuído por uma descentralização da culpa, que recai em última instância na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos estudantes e pais”.

currículos, mas dentro de um espaço demarcado pela administração central, a partir de normativos por ela definidos e cuja implementação é acompanhada e cobrada por seus mecanismos de avaliação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2001). Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, ano XXII (75), 15-32. In <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Consultado em 1302.2013.
- Afonso, A. J. (2005). *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas* (3ª Ed.). São Paulo: Cortez.
- Andriola, W. B. (2008). Propostas estatais voltadas à avaliação do ensino superior brasileiro: breve retrospectiva histórica do período 1983-2008. *Revista Iberoamericana sobre Qualidade, Eficácia e Mudança em Educação*, 6 (4), 127-148. In <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol6num4/art7.pdf>. Consultado em 1302.2013.
- Antunes, F. (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: actores, processos, instituições: subsídios para debate*. Coimbra: Almedina.
- Beane, J. A. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Catani, A., Oliveira, F. J. & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII (75), 67-83. Recuperado em 13 fevereiro, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15.
- Cunha, M. I. (2003). Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In M. Masetto (Org.), *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus.
- Hypolito, A. M. (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, 31 (113), 1337-1354. In <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Consultado em 1302.2013.
- Morgado, J. C. & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. F. B. Moreira & J. A. Pacheco (Orgs.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva; L. Almeida; A. Barca. & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED, Universidade do Minho, pp. 3590-3602.
- Morgado, J. C. & Pacheco, J. A. (2011). Culturas curriculares: subsídios para uma abordagem teórica. In M. P. Alves. & J. M. Ketele (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto: Porto Editora.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A. (2000). Políticas descentralizadas: autonomia ou recentralização? *Educação & Sociedade*, (73), 139-161. In <http://www.scielo.br/pdf/0D/es/v21n73/4211.pdf>. Consultado em 1302.2013.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e prática* (3ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, B. S. (1995). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- UNESCO (1998). *Tendências da educação superior para o século XXI*. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. Paris, França.

Referências Legislativas

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/L9394.htm>. Brasil: Brasília, DF. Consultado em 1302.2013.
- Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001* – Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasil: Brasília, DF. In <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 1302.2013.
- Lei nº. 9.131, de 24 de novembro de 1995* – Altera dispositivos da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasil: Brasília, DF. In <http://planalto.gov.br>. Consultado em 1302.2013.
- Parecer nº 583, de 4 de abril de 2001* – Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Brasília, DF. In <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 1302.2013.
- Parecer nº 776/97, de 3 de dezembro de 1997* – Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. In <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 1302.2013.
- Parecer nº. 210/2004, de 8 de julho de 2004* – Aprecia a Indicação CNE/CES 1/2004, referente à adequação técnica e revisão dos Pareceres e/ou Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação. Brasil: Ministério da Educação, CNE/CES. Brasília, DF. In <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 1302.2013.
- Edital 4/97* – Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. Brasil: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. Brasília, DF. In <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 1302.2013.