

DILEMAS CONTEMPORÂNEOS NA GRADUAÇÃO BRASILEIRA: DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN), UM ESTUDO SOBRE O DOCUMENTO*

JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo analisar um documento oficial do sistema educacional brasileiro, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), apresentando como escopo de investigação a elaboração de um paralelo entre as Diretrizes e o contexto contemporâneo do mundo neoliberal/globalizado, a partir da leitura do corpo de texto do documento. Isto é, averiguar os dilemas, as contradições e convergências entre as Diretrizes (criadas para nortear o sistema educacional da graduação brasileira) e os pressupostos políticos, econômicos, educacionais e culturais do modelo neoliberal de sociedade. Para tanto, apoia-se nesse texto em noções capitais para o empreendimento de tal análise, tais como globalização, ideologia, currículo, poder etc.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Neoliberalismo. Educação. Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto¹ visa estabelecer um diálogo entre o contexto contemporâneo do mundo globalizado/ neoliberal associando-o ao campo educacional e explicitando os pontos de intersecção e/ou de combate entre as citadas áreas. Para tanto, utiliza-se como objeto de análise as “Diretrizes Curriculares Nacionais” (DCN) – documento oficial educacional em âmbito federal.

As DCN apresentam uma Diretriz Geral e outra Particular (específica) – destinada a cada curso de graduação; destarte, nesse artigo, analisa-se a Diretriz Curricular Geral, ou seja, aquela que serve de diretriz para todos os cursos de graduação do país, cuja abordagem são de temáticas macro

* Artigo recebido em 18/08/2011 e aprovado em 07/10/2011.

e estruturais dos cursos. E, a título de investigação micro, faz-se uma breve discussão sobre a Diretriz Curricular Nacional do Curso de História e sua inserção na grade curricular da Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por meio de entrevistas com acadêmicos.

Historicamente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 5540/61, em seu artigo 26, atribuía ao extinto Conselho Federal de Educação o ato de definir e criar os chamados Currículos Mínimos dos cursos de graduação (documento anterior às DCN), vigentes desde as décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Contudo, a Lei n. 9.131/95 modificou o panorama da área educacional, pois passava a atribuir à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) a tarefa de elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientariam os cursos de graduação. De acordo com a Lei 9.131/95, uma das atribuições da Câmara de Educação Superior é “c- deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de Graduação” (BRASIL, 1997, p. 1).

Desse modo, a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o CNE elaboraram processos para nortear um ciclo de discussões sobre as linhas que deveriam ser implementadas nessa nova diretriz educacional, conforme estipula o Parecer CES/CNE, n. 776/97, e convocaram as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem suas propostas que, posteriormente, foram sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de cada área do conhecimento. Para Bonamino e Martinez (2002, p. 371), “no plano político-institucional ou estatal, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) pela Lei n. 9131/95 procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade brasileira”.

Para a formulação das DCN, encaminharam-se, aproximadamente, 1.200 propostas – de universidades até organizações discentes. Em dezembro de 1998, as primeiras sugestões foram sistematizadas e disponibilizadas via endereço digital, após a formulação de uma primeira versão dos documentos pelos especialistas das diversas áreas.

A Diretriz Curricular teria por finalidade, teoricamente, guiar a elaboração dos currículos dos cursos de graduação, os quais deveriam se nortear nesse documento de âmbito federal, sancionado pelo ente estatal. Para a compreensão dessa intrincada questão, o presente artigo aborda importantes noções como globalização, neoliberalismo, pós-modernidade e ideologia. Nesse sentido, pretende-se trabalhar com as Diretrizes Curriculares Nacionais e sua relação com a sociedade e o sistema neoliberal ante o campo educacional.

Enfim, essa pesquisa vale-se das seguintes indagações: quais são os fatores/hipóteses ao se atrelar a arena político-econômica neoliberal à educação? De que forma o currículo é posto para a sociedade? Suas

imbricações epistemológicas estão norteadas por quais conjuntos de ideias e valores?

2. IDEOLOGIA E A SOCIEDADE

Os indivíduos tendem a utilizar uma série de símbolos, representações e ritos para expressarem suas posições no sistema sociocultural, justificando assim, suas atitudes e a constituição de uma realidade que o cerca e a interconexão com a comunidade. Dessa forma, os documentos oficiais da área educacional estão envoltos por concepções e práticas ideológicas, os quais fornecem suporte para a sua aplicabilidade nas escolas, universidades e, mais amplamente, na sociedade como um todo. Para Xavier,

as ideias e visões de mundo dos indivíduos fundamentam suas práticas, determinam quais os papéis legítimos e quais os estigmatizados [...] fundamentam práticas que tais elementos estão sujeitos a entrar no campo ideológico [...] são as práticas dos sujeitos, inseridas numa relação social, que reproduzem ou transformam os sistemas sociais e, portanto, mantêm ou superam as relações de poder e o status quo das classes sociais. (XAVIER, 2002, p. 33)

As ideologias, em geral, são revestidas por particularidades que possibilitam desenvolver funções de integração ou deformação. Isto é, na era das imagens, do neoliberalismo e da mundialização, a ideologia apresenta um alcance mais amplo e variado por meio dos meios de comunicação, partidos políticos, sistema educacional etc.

Atenta-se que as ideologias não são um retrato da realidade, porém, um modelo derivado de representações da realidade. Desse modo, não podem ser absolutas e/ou universais, mas sim, uma estrutura de conhecimento através do qual a sociedade é percebida, compreendida e interpretada. Conforme Wolkmer, “a criação e a fé em ideologias permitem não só justificar uma realidade que cerca o homem, mas também possibilitam desenvolver uma inter-relação mais direta e dinâmica entre os homens e a comunidade” (WOLKMER, 1995, p. 28).

O aspecto sociológico/político das ideologias faz com que se crie um vínculo entre o papel de constituição das identidades e dos sujeitos. As ideias e visões dos indivíduos fundamentam, legitimam suas práticas. A noção de poder associada à ideologia são reprodutores ou transformadores de ordens sociais, na segunda possibilidade, superando o *status quo*. Nesse sentido, a linguagem, melhor dizendo, o discurso não é usado somente para veicular informações, pois sua função denotativa é apenas uma dentre várias

possibilidades. De acordo com Gnerre, “as pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar [...]” (GNERRE, 1991, p. 5).

“O poder da palavra é o poder de mobilizar”, assim, indaga-se: quais os aspectos mobilizatórios e ideológicos – objetivos ou ocultos – que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais? Ou, então, de que forma o discurso elaborado por especialistas da área, as modificações e interposições da CNE e da sociedade em geral ressoam no citado documento e, mais amplamente, na educação? Mais à frente, a pesquisa fornecerá indícios e interpretações de algumas dessas indagações.

Ao se produzir uma ordem discursiva apoia-se em uma busca pela verdade, o conteúdo ali proferido aspira a tornar-se legítimo, incontestável em dada realidade. É, ao mesmo tempo, reforçado por todo um conjunto de práticas e de saberes, dando suporte a sua pretensa validade. Para Konder, “na linguagem reconhecemos a realidade constituída, mas nos defrontamos ao mesmo tempo com a realidade que ainda não foi criada e que nós mesmos estamos inventando” (KONDER, 2002, p. 192).

Assim, os discursos, os grupos que os proferem e os divulgam socialmente ligam-se uns aos outros e constituem um grande edifício que garante a distribuição dos indivíduos que são porta-vozes nas diversas espécies dos discursos, envolvidos por uma qualificação de papéis – não sendo diferente no campo educacional, tanto em espaços micro quanto macro.

3. GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E PÓS-MODERNIDADE

A chegada da pós-modernidade ou a renovação da própria modernidade liga-se ao surgimento de uma sociedade industrial neoliberal a partir do último quartel do século XX, cujas formas de conhecimento tornam-se a força motriz de produção, sendo ressignificadas pelas transformações que o capitalismo necessita para oxigenar suas bases e perpetuar suas diretrizes.

Conforme Sanfelice (2003), o termo pós-modernidade surge no mundo das artes para, posteriormente, ser abordado pelo filósofo J. F. Lyotard no início da década de 1980. Não cabe, na presente pesquisa, discutir teoricamente a qual corrente teórica (modernidade ou pós-modernidade) encontra-se a sociedade do século XXI; contudo, parte-se do entendimento de que os defensores do sistema capitalista/neoliberal, ao rechaçarem os mitos justificadores da modernidade, por exemplo, o ideal iluminista (universal e humanizante) pretendem defender, com isso, novas formas de introjeções

discursivas e sociais sobre a noção de modernidade na contemporaneidade, decorrentes das próprias transformações pelas quais as sociedades passam.

Aprofundando a consideração, a pós-modernidade é uma nova roupagem para o mesmo espírito moderno, um jogo no qual se criam inovações, porém, mantendo permanências. Cunhar novos termos é o mecanismo de sobrevivência do capitalismo e a modernidade que se originou sob tal denominação em fins do século XVIII (SANFELICE, 2003) acaba por ser aposentada, ao menos, em vias conceituais.

Durante os anos 80, o mundo passou por uma série de transformações com a euforia do capitalismo soberano e o gradual colapso do bloco soviético. Ocorre, desde então, o domínio de uma grande narrativa – a do neoliberalismo globalizado. Segundo enfatiza Chomsky, o neoliberalismo é o paradigma econômico e político que define nosso tempo. Consiste em um conjunto de práticas políticas e processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte possível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais (CHOMSKY, 2002, p. 7).

Inicialmente associado ao ex-presidente norte-americano Reagan e à ex-primeira ministra inglesa Thatcher, o neoliberalismo tornou-se a principal tendência econômico-política dos partidos políticos de direita e de centro e, até mesmo, de esquerda em algumas nações; as iniciativas neoliberais caracterizam-se pelo livre mercado que incentiva o empreendimento privado e a escolha do consumidor, ao passo que freia a participação da máquina estatal. Conforme Chomsky, em vez de cidadãos, ela produz consumidores. Em vez de comunidades, produz shopping centers. O que sobra é uma sociedade atomizada, de pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes” (p. 12).

As diretrizes da modernidade, a partir do viés interpretativo neoliberal, afetaram também as experiências e visões de mundo dos indivíduos, pois entre os traços dessa “nova subjetividade” está a perda do senso ativo da História. O sujeito pós-moderno (moderno) é marcado por polaridades, encontra-se entre a corrida materialista e o vazio subjetivo de noções hoje distantes como a ética e a cidadania. Para Hall,

quanto mais a vida social se torna medrada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. (HALL, 1999, p. 75)

De acordo com Sanfelice, “pós-modernidade, para nós, portanto, é um fenômeno, dentre outras coisas, que expressa uma cultura da globalização e da ideologia neoliberal” (SANFELICE, 2003, p. 7). Os modos de vida produzidos pela globalização, durante o século XX, desvencilharam-na dos tipos tradicionais das ordens precedentes, tanto em extensão quanto em intensificação; sobre a primeira, estabelece formas de interconexão que cobrem o globo, quanto à segunda, altera algumas características de foro privado dos sujeitos. Para Giddens,

o dinamismo na modernidade [nessa pesquisa concebida como pós-modernidade] deriva da separação do tempo e do espaço [...] do desencaixe dos sistemas sociais; e da ordenação e reordenação reflexiva das relações sociais à luz das contínuas entradas (inputs) de conhecimento afetando as ações de indivíduos e grupos. (GIDDENS, 1991, p. 25)

As culturas que precederam o século XX possuíam maneiras de calcular o tempo, as quais constituíam a base da vida cotidiana, vinculando tempo e lugar, conforme os tradicionais relatos de Dickens e Baudelaire, respectivamente, da Inglaterra e França do século XIX. A globalização dinamizou a relação espaço-temporal, imprimindo a aceleração de processos globais – com distâncias mais curtas, os eventos que ocorrem em determinado local têm o impacto refletido sobre demais pessoas e lugares situados a uma grande distância (HALL, 1999).

O sujeito líquido (BAUMAN, 2005) apresenta identidades cambiantes inseridas nesse espaço e tempo simbólicos e, ao mesmo tempo em que se identifica, fragmenta-se. Produz-se uma diluição de códigos culturais, com ênfase no efêmero, na diferença e no pluralismo identitário. Contudo, as distinções culturais que antes definiam as identidades ficam reduzidas a uma “língua franca internacional ou moeda global” (HALL, 1999, p. 75), nas quais podem ser codificadas.

Dessa forma, a globalização e a pós-modernidade (modernidade) adquirem uma configuração histórico-social em que os indivíduos se movimentam em realidades sociais, econômicas, culturais e políticas que emergem e dinamizam-se nessa sociedade global. O que não significa, entretanto, que seja o fim da História ou seu último sistema sócio-político; nota-se a sustentação de uma realidade impositiva, a qual poderá vir a ser sucedida ou não, transformada ou ressignificada.

4. EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E PODER

O apelo por reformas educacionais apresenta-se, atualmente, aos professores e demais profissionais da área de ensino tanto como uma ameaça

quanto um desafio. A realidade cotidiana que reduz ao *status* de técnicos os docentes, além de os objetivos educacionais estarem direcionados por especialistas afastados do ambiente escolar, mostra-se “soberana” na educação, entretanto, focos transformadores nascem na sociedade, em especial, da década de 1990 para cá (SANFELICE, 2003).

Por mais que o campo não esteja favorável para professores críticos e o clima político-ideológico mostre-se sob as rédeas do neoliberalismo e da pós-modernidade, oferece-lhes o desafio de unirem-se ao debate público e de se engajarem em uma autocrítica franca sobre a preparação de docentes, meios de escolarização, introdução dos currículos etc. Desse modo, o desafio a ser lançado consiste no debate e na proposição de alternativas para a crescente falta de escolhas e de autonomia dos professores, mas também, em desvelar a crise e o descrédito da população sobre qual o papel que ela espera dos docentes. Conforme Apple (1989, p. 20),

a crise, embora claramente relacionada a processos de acumulação de capital, não é somente econômica. Ela é também política e cultural/ideológica. Na verdade, é na intersecção dessas três esferas da vida social, na forma como elas interagem, na forma como cada uma delas sustenta e contradiz as outras, que podemos vê-la em sua plena forma.

As racionalidades técnico-burocráticas operam com intensidade no campo da educação a partir das premissas neoliberais de formação de indivíduos como mão de obra para o mercado de trabalho em diversos níveis, afastando assim, a noção de cidadania participativa. Conforme Giroux, essa realidade denomina-se “pacotes curriculares à prova de professores”, reservando aos docentes o simples papel de executores de conteúdos previamente escolhidos por especialistas, muitas vezes, pouco associados à área da educação. O autor ainda destaca:

O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizado para ser mais facilmente gerenciados e consumidos, e medidos através de formas de avaliação predeterminadas. As abordagens curriculares deste tipo são pedagogias de gerenciamento porque as principais questões referentes à aprendizagem são reduzidas ao problema da administração, isto é, como alocar recursos para produzir o número máximo de estudantes. (GIROUX, 1997, p. 160)

A partir das premissas citadas por teóricos, como Giroux, Apple e McLaren, deve-se argumentar a favor da necessidade de repensar a natureza e a posição do docente não só em âmbito escolar, mas na sociedade compreendendo-o como intelectual crítico. Dessa forma, preconiza-se um

agente que reflete sobre o campo educacional e o contexto no qual está inserido, propondo alternativas e possibilidades de transformá-lo, analisando também as condições ideológicas, os focos de poder presentes na sociedade e na escola e de que modo mediá-las (GIROUX, 1997).

Nesse sentido, o currículo é compreendido como um discurso que engendra atos e teorias político-econômicas na esfera pedagógica, ao passo que constitui um centro de disputas em torno de quais princípios políticos, morais, entre outros, devem ser perpetuados e repassados como fundamentais no processo de aprendizagem. Enfim, a discussão sobre os professores enquanto intelectuais perpassa todo o campo educacional, desde a implementação das políticas públicas para a área à prática de ensino em sala de aula (MCLAREN, 1997).

5. A DIRETRIZ CURRICULAR GERAL: CONTRAPONTO E REFLEXÕES

A partir das discussões já apreendidas sobre a contemporaneidade e alguns de seus âmbitos, tais como: o cultural, o político e o educacional, pode-se adensar a análise sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse caso, tendo como objeto de investigação a Diretriz Geral voltada como ponto norteador para a elaboração dos currículos de todos os cursos de graduação.

Durante o processo de implementação da Diretriz Curricular Geral, foram apontados pelos docentes e discentes participantes os principais problemas dos Currículos Mínimos, os quais alicerçavam a Educação Superior brasileira na década de 1960. As críticas consistiam em:

Detalhamento de disciplinas e de cargas horárias prefixadas dificultando a implementação de projetos pedagógicos atualizados e voltados às demandas sociais;

Estrutura estática do currículo mínimo determinando uma formação, na qual não há espaço para as mudanças e as adaptações necessárias ao acompanhamento das transformações que ocorrem nas diferentes áreas de conhecimento;

Defasagem entre teoria e prática (o aluno passa a ter contato tardiamente com a realidade de sua área, o que contribui de modo significativo para os elevados índices de evasão e a falta de percepção adequada de sua vocação);

As licenciaturas apresentam-se como apêndices à visão tradicional dos bacharelados, sem o aprofundamento de suas especificidades;

Necessidade de melhor contextualizar o perfil do diplomado frente às demandas e transformação das profissões. (BRASIL, 1997, p. 5)

Neste excerto, os termos que se destacam são cargas horárias prefixadas, estrutura estática do currículo, defasagem entre teoria e prática e

as licenciaturas enquanto apêndices dos bacharelados; assim, representa-se no discurso das DCN o atraso para a área educacional brasileira dos Currículos Mínimos. Desse modo, pode-se indagar: as Diretrizes Curriculares vêm conseguindo dar conta dessas mudanças? A partir de quais princípios? Sob qual prisma? Apresentam-se abaixo possíveis caminhos para tais respostas.

O corpo do texto da Diretriz Geral aponta para os Currículos Mínimos como normas gerais válidas para as IES de todo o território nacional, de tal maneira que os acadêmicos eram contemplados uniformemente nos conteúdos, na duração e denominação dos cursos (diferenciando-se, apenas, em relação às disciplinas complementares e optativas). Assim, tais características favoreciam as transferências de discentes entre as diversas Instituições Superiores, sem a necessidade de integralização curricular. A duração dos cursos, de forma determinada, fixava o tempo em mínimo, médio e máximo, implicando elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias (BRASIL, 2003). De acordo com o texto das atuais Diretrizes:

Dado esse caráter universal dos currículos mínimos para todas as instituições, constituem-se eles numa exigência para uma suposta igualdade entre os profissionais de diferentes instituições, quando obtivessem os seus respectivos diplomas, com direito de exercer a profissão, por isto que se caracterizavam pela rigidez na sua configuração formal, verdadeira 'grade curricular', dentro da qual os alunos deveriam estar aprisionados, submetidos [...] (BRASIL, 2003, p. 2)

A noção de igualdade atribuída aos Currículos Mínimos diz respeito a uma homogeneização de carreiras e disciplinas que se opõe ao princípio da Isonomia da Constituição Federal do Brasil, o qual supõe tratar os iguais na medida em que se igualam e os desiguais na medida em que se desiguam. Dessa forma, as DCN se propuseram a abordar a diversidade dentro da esfera da igualdade e no reconhecimento da pluralidade como um fator primordial.

Observa-se que os Currículos Mínimos foram considerados pelas atuais DCN como "carcereiros" do sistema da graduação, argumentando-se que rigidamente concebidos não mais permitiam alcançar a qualidade desejada e imposta pelo tempo/espço, já que, epistemologicamente, foram superados já na década de 1970, pois inibiam a inovação e a diversificação na formação do profissional voltado à adaptabilidade, entenda-se – mercado de trabalho.

Com o advento da Lei n. 9.131/95 que conferiu ao CNE a competência para gerir e deliberar um novo documento – de cunho "moderno e adaptável" – para os cursos de graduação é que nasce o Parecer 776/97 com o propósito de orientar as Diretrizes Curriculares. Segundo este Parecer, as Diretrizes deveriam seguir estes princípios:

- 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 [...]
- 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 [...]
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar [...]
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática [...]
- 8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas [...] (BRASIL, 1997, p. 3)

De acordo com os itens acima, assegurar liberdade na composição de carga horária, evitar o prolongamento na duração dos cursos de graduação, incentivar formação geral e estimular práticas de estudos independentes correspondem ao ideal de liberdade preconizado pelo sistema neoliberal, ou seja, um amplo espaço para a individualização dos sujeitos, com um Estado de intervenção mínima – tanto na arena político-econômica quanto educacional. Segundo Ortiz, “a [pós] modernidade se associa à racionalização da sociedade, em seus diversos níveis, econômico, político e cultural [...] privilegiando qualidades com funcionalidade, mobilidade e racionalidade” (ORTIZ, 1996, p. 50).

Evidencia-se, assim, um modelo (roteiro) de enquadramento das Diretrizes Curriculares, no qual se propõe uma lógica a ser seguida, inserindo-se as especificidades e a flexibilização de cada curso. Nesse sentido, as DCN constituem-se como referência centralizada para as Instituições Superiores na elaboração de seus currículos, isto é, “[...] permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos” (BRASIL, 2003, p. 4).

Ora, nesse entender, a flexibilização gera a fragmentação das áreas de conhecimento e de seus respectivos profissionais, sendo que a priorização dessas áreas dá-se entre o jogo de oportunidades e campos considerados essenciais/ privilegiados dentro do sistema neoliberal. Logo, surge o questionamento: seriam as Diretrizes tão distintas dos Currículos Mínimos?

Nesse sentido, conforme o Parecer 776/97, as Diretrizes deveriam contemplar:

- A – Perfil do formando/egresso/profissional [...]
- B – Competência/habilidades/attitudes
- C – Habilitações e ênfase
- D – Conteúdo Curricular
- E – Organização do curso
- F – Estágios e atividades complementares
- G – Acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 1997, p. 5)

Com isso, reluz nitidamente que a Diretriz Geral vista como “flexível” pretende controlar, por meio das questões macro, o sistema educacional como um todo, pois instaura referências desde as habilidades esperadas até o acompanhamento das disciplinas e da avaliação. Os discursos presentes nos pareceres que antecedem as atuais Diretrizes configuram-nas, então, como panaceia de todos os males, “vendendo” ideias a partir da contraposição ao modelo dos Currículos Mínimos, considerado rígido e ultrapassado. Habilidosamente, alguns termos são reduzidos e abarcados como noções da alta moda como – autonomia, ética, criatividade etc. De acordo com Foucault,

as interdições que o atingem [o discurso] revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar. (FOUCAULT, 2006, p. 10)

De fato, o modelo do Currículo Mínimo não daria mais conta da complexificação social da contemporaneidade, necessariamente, também, não suportaria as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou em quase três décadas. Contudo, as Diretrizes criticam-no incisivamente, sem abordar explicitamente a que veio e quais objetivos pretendem assegurar. Nesse sentido, seu discurso oculta sob temáticas da diversidade um espaço de poder agregado ao ensino e atrelado à política e à economia.

O texto da Diretriz Geral carrega em seu bojo uma visão de mundo, em grande parte, de grupos dirigentes alinhados ao sistema macroeconômico neoliberal que, por meio dos documentos educacionais elaborados via CNE, pretendem inserir o sistema educacional nesse processo global. As transformações no mundo do trabalho apresentam uma conjuntura complexa e contraditória, sendo que a problemática do conhecimento e da formação profissional associada à reestruturação produtiva reflete-se na escola. Com

isso, as reformas educacionais brasileiras têm-se concentrado nesse caminho, propondo modificações desde a educação básica à graduação.

Percebe-se que o ideário de reformar o campo educacional está, em especial, agregado à abertura e à participação do país ao mercado externo (fator esse bem conhecido dos países americanos que possuem um passado colonial). Nessa linha, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), assistiu-se à abertura econômica e à reforma da legislação trabalhista objetivando a flexibilização de cursos e profissionais (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

As privatizações em áreas energéticas, elétricas etc. também se expandiram no campo educacional com o crescimento de Instituições Privadas e o desmantelamento das Instituições Públicas – em que o baixo salário de professores, a falta de profissionais para o início do ano letivo e a perda de mobilização da classe docente perante o Estado – são apenas alguns desses sintomas.

Com o Parecer 67/2003 do CNE, tornou-se notória a orientação de voltar-se para a flexibilização. Conforme o documento, “ficou evidente que, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, a intenção é mesmo garantir a flexibilização, a criatividade e a responsabilidade das instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003, p. 5). Nessa linha, no mesmo Parecer, explicita-se:

As Diretrizes [...] 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 [...] visando a 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. (p. 6)

Preparar o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional corresponde ao processo de inserção ou adaptação de sistemas de conhecimentos à fugacidade e à concorrência, ambas emersas em uma estrutura de intervenção mínima. Segundo Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2006, p. 44).

A flexibilidade dos processos de trabalho, mercados e produtos tornam-se etapas imperiosas para o sistema capitalista. Assim, as Diretrizes, ao explicitarem “o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes

demandas” ou para “enfrentar os mercados de trabalho”, agregam a inserção desse formando no processo de acumulação flexível. Ora, o documento cita termos como mercado de trabalho e transformações da sociedade, contudo, não se visualiza no texto das DCN sobre qual sistema essas variantes operam, ocultando assim as noções e intenções neoliberais.

Ademais, o processo de flexibilização gera, como consequência, o desemprego estrutural. A exceção encontra-se justamente no setor do conhecimento, quer dizer, dos profissionais que lidam com a informação, os quais se apresentam no centro gravitacional desse processo. Dessa forma, não é difícil supor por que tanta atenção é dada às reformas educacionais pelas esferas Federal, Estadual e Municipal.

O Parecer 67/2003, ao expressar que “as Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa” (BRASIL, 2003, p. 6), reflete as implicações do viés empresarial, o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação exigem polivalência e flexibilidade. Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001),

o desenvolvimento dessa polivalência e flexibilidade profissional incluiria a identificação de habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas no exercício de diferentes profissões, bem como nos diferentes ramos de atividade. (p. 6)

Nesse sentido, flexibilizar também significa ajustar e aligeirar a formação acadêmica. O Parecer 67/2003 elenca o artigo 22 da Constituição Federal, no qual as instituições (entendidas de modo geral) devem assumir a ousadia, criatividade e inventabilidade. Essas três noções aparecem no texto do Parecer associadas à flexibilização, visando a justificá-la. Assim, criatividade corresponde (para os especialistas que elaboraram as Diretrizes) à crise e ao desemprego global?

De fato, o documento explicita a necessidade de adaptação às mudanças sociais, políticas etc., porém, quais são essas mudanças e suas consequências? No discurso das Diretrizes, não há referência ao desemprego e à desestruturção; as exigências do meio neoliberal proclamam sacrifícios, cujos sintomas negativos não são enunciados.

Na Diretriz, com base no artigo 205 da Constituição Federal, incentiva-se o ideal de colaboração entre as instituições da sociedade, destarte, como se pode colaborar com um conjunto de reformas obscuras e de resultados que parecem óbvios, em sua maioria, negativos?

Em síntese, a flexibilização curricular está intimamente associada à reestruturação produtiva do neoliberalismo; assim, a formação de profis-

sionais polivalentes e adaptáveis às transformações do mundo do trabalho correspondem aos problemas de desemprego e de abertura econômica à globalização.

5.1 A Diretriz Curricular Nacional do Curso de História: um olhar sobre a Licenciatura em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Nesse momento, a discussão, a partir de considerações micro (com base em entrevistas a acadêmicos da Licenciatura em História da UEPG) e na análise dos documentos oficiais (A Diretriz Nacional do curso de História e o Projeto Pedagógico da Licenciatura em História da UEPG) torna possível evidenciar questões macro, muitas delas, críticas e geradoras de conflitos sobre o currículo e de noções acessórias: ética, neoliberalismo etc.

Foram entrevistados quatro acadêmicos da Licenciatura em História da UEPG,² cujas perguntas pretendiam expor e analisar a inserção dos currículos no curso de História, as dificuldades e os dilemas encontrados na sua formação visto que serão futuros professores. Desse modo, pretende-se dialogar com a teoria e a prática de ensino, o que esclarece as discussões do tópico anterior.

As Diretrizes Curriculares de História iniciam seu discurso realizando uma contextualização entre pesquisa e ensino na referida área. Expõe-se que os antigos Currículos Mínimos, da década de 1960, apresentavam para a graduação em História baixo grau de profissionalização e limitada atividade de pesquisa para docentes e discentes.

Desse modo, as Diretrizes Curriculares trariam maiores possibilidades para o profissional lidar com a pesquisa, além do estreitamento da relação entre Bacharelado e Licenciatura em História, pois a atuação dos historiadores dá-se, por exemplo, em escolas, universidades, museus, arquivos, meios de comunicação (BRASIL, 2001).

O PPC do curso de História da UEPG também elabora um discurso que, apesar das distinções elencadas entre as formações do licenciado e do bacharel,³ apoia uma complementaridade entre as áreas. Segundo o documento,

embora a licenciatura e o bacharelado formem para habilitações distintas, a formação em cada uma dessas opções será a mais assemelhada possível, dentro do argumento da não dicotomização das formações, respeitadas, valorizadas, enfatizadas e priorizadas plenamente todas as especificidades da formação do professor e na perspectiva de sua valorização, de acordo com as diretrizes curriculares para o ensino de História. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2005, p. 10)

De fato, até pouco tempo atrás, prevaleciam os cursos de Licenciatura em História, embora seus currículos apresentassem características de Bacharelado, tanto que a implementação do Bacharelado, em algumas universidades, torna-se fato recente e incipiente; diga-se de passagem, implementação essa, institucional, afinal, já havia a estrutura curricular do Bacharelado atuando na Licenciatura. Contudo, a separação entre Bacharelado/Licenciatura advém das próprias imposições do neoliberalismo (CHOMSKY, 2002); inverte-se a ordem e dá-se maior destaque ao Bacharelado em razão de sua proximidade com a pesquisa e a abrangência de áreas de inserção socioeconômicas.

Dessa forma, essa afirmação da Diretriz (pesquisa/ensino) e do PPC não está equivocada, todavia, indaga-se: de que maneira pretende-se conectar as duas atividades? Concentrando as duas em um profissional engajado e crítico ou naquele polivalente e amplo? O seguinte trecho das DCN fornece alguns indícios:

Se nos limitarmos exclusivamente ao que é específico, uma grande diferença existe, por exemplo, entre os programas de História que oferecem exclusivamente formação na Graduação e aqueles – em número muito minoritário ainda – que possuem a Pós-Graduação *stricto sensu*. (BRASIL, 2001, p. 7)

Essa segmentação entre Bacharelado e Licenciatura é necessária à formação do profissional “adaptado ao mercado de trabalho”, em outros termos, é mais uma distinção obscura da mentalidade das universidades brasileiras regidas sob a batuta neoliberal, sendo recebida pelos acadêmicos de forma negativa: “Um lixo!” (H3),⁴ diz uma acadêmica, e ainda, “Uma porcaria!” (H4).

Na percepção dos acadêmicos, de maneira geral, na Licenciatura em História, não se forma nem um professor nem, muito menos, um pesquisador. Conforme a acadêmica, “nenhum dos dois profissionais sai preparado” (H3). Desse modo, não há uma ampla formação de pesquisadores e de professores.

Pesquisa e docência caminham juntas, essa dicotomia institucional proposta pelas DCN e pelo PPC do curso implodem a noção da História enquanto área do conhecimento crítica e integrada, voltada à alteridade. Vejamos a reflexão feita por uma acadêmica sobre o bacharelado e a licenciatura:

A licenciatura não tem a bagagem da pesquisa e o bacharelado apesar de ter duas Oficinas de Ensino [agora não tem mais] e mesmo que tivesse uma maior abrangência na questão da educação, mesmo assim, na prática nunca vai conseguir fazer nada com a educação; a licenciatura na pesquisa muito menos, a não ser que vá direto para um mestrado, doutorado. (H3)

Há, assim, uma rivalidade entre os acadêmicos. De acordo com um deles,

o pessoal do bacharelado tem aquela ideia de que eles adoram História, então se eles chegarem a uma sala de aula acham que vão passar o conteúdo bem certinho, eles não entendem que a História é uma ponte para atingir outros objetivos, não interessa se ele vai decorar dados ou o que aconteceu naquele momento histórico. Tem muito aluno do bacharelado que não entende isso, para que estudar como ensinar História, é tão obvio, tão estúpido e eles saem com essa visão de quem faz licenciatura. Acaba com os dois cursos se odiando, em uma viagem o pessoal do bacharelado chamava a gente de pedagogo. (H1)

Os acadêmicos da Licenciatura rejeitam a formação pedagógica. Ocorre, com isso, o isolamento entre os cursos, pautado por um viés diminuído e pejorativo, turvando o interesse dos acadêmicos pelas duas formações que, aliás, deveriam estar contempladas em um só currículo, com base em uma outra estruturação e organização.

O professor intelectual/crítico e com uma formação que contemple as duas áreas apresenta-se como uma visagem distante dos acadêmicos. Os primeiros esforços vêm sendo realizados, mas de modo incipiente. Para aqueles que pretendem alcançar tanto a formação do Bacharelado quanto a da Licenciatura, o caminho é longo; segundo um participante, “o acadêmico conhece História, gosta de História e nem sabe o porquê. Cabe ao acadêmico por conta própria complementar sua formação” (H1).

Nessa direção, o currículo da forma como que vem sendo colocado, novamente, recebeu uma série de críticas: “O currículo como está todo mundo reclama, uma realidade muito difícil” (H3). Em outra declaração: “Fica pesado em umas coisas que não precisavam e fica leve no que podia bater em cima” (H3).

Ressurgiu, posteriormente, ao centro das discussões, a relação universidade/colégio e, conseqüentemente, seus pontos de atrito. Segundo duas acadêmicas, “a gente chega na escola e tem que reaprender de volta” (H4), e “mesmo a escola não tem estrutura para isso, nem as escolas nem os professores que já estão há tempo formado, todo mundo sofre um dilema” (H3), isto é, o reaprender em meio a desafios e circundado pela frágil estrutura das escolas do país, local esse, cuja defasagem de professores e alunos, em alguns momentos, são visíveis:

– É pior ainda os que já estão formados há mais tempo porque aí nem pensar em universidade eles pensam. (H3)

– Na escola em que trabalho eu ajudo os alunos a fazer tarefas e trabalhos de História, assim aqui eles trabalham com aluno modelo, ele vai aprender tal

coisa e depois tal coisa, você chega, hoje, por exemplo, ajudando um aluno a estudar para uma prova sobre Brasil Império e escrevia muito mal, muito mal. Levei mapa para a sala esses tempos e eles achavam que a Europa era um país. (H4)

As falas tendem a atestar que o professor não aborda o conteúdo apenas em sala de aula, mas também, acumula uma série de outras funções decorrentes das necessidades dos alunos; literalmente, fragmenta-se o docente em pedaços para tentar amenizar as deficiências em sala de aula. A noção de aluno “modelo” aliena e encobre ainda mais essa realidade, são poucos os professores na universidade que abordam a situação com criticidade. Uma acadêmica comentou que “a escola tentou fazer um currículo diferente, a cada mês a escola tinha que usar um dia, por exemplo: dia do Tiradentes, dia da merendeira, dia da faxineira, cada um fazia um desenho e tinha que entregar para elas. É algo pontuado demais” (H4).

De modo geral, visualizam-se algumas incongruências entre o cerne do pensamento que se objetiva alcançar (na teoria) e o que de fato está colado no discurso enquanto práxis. Intensificam-se, dessa forma, os esforços para distanciar o bacharel do licenciado, mesmo nas universidades em que os unem sob um mesmo currículo. Será que não há possibilidade de concretização de um pesquisador que leccione ou de um professor que pesquisa? A resposta parece clara, sim! Contudo, inviável para o atual modelo de gerenciamento da educação.

Infere-se um currículo distante dos anseios de acadêmicos e dos demais níveis de ensino, pois a timidez e a insegurança dos participantes revelam uma formação defasada, que resiste e avança em alguns momentos pela iniciativa de um grupo de professores e alunos. Sobre o currículo de História, Luís F. Cerri afirma:

As disciplinas de conteúdo obrigatório devem assumir uma linha necessariamente historiográfica, sendo entendido que o conhecimento factual, quando não garantido pelos estudos de nível médio, é responsabilidade extraclasse do acadêmico, com bibliografia sugerida e orientação geral fornecidas pelo professor; um princípio geral que decorre desta postura é que um currículo que se pretende formador de profissionais autônomos, críticos e criativos não pode ser paternalista a ponto de resolver deficiências em saberes que deveriam ser requisitos prévios para ingresso no ensino superior [...] mas sim pela orientação e por condições para que o aluno possa agir no sentido da superação de suas limitações. (CERRI, 2004, p. 38)

A prática decorrente do estágio e as experiências vividas registram as dificuldades e o local de crescimento desses futuros docentes, os quais

avaliam com clareza os nós do currículo e as frustrações advindas deste; citar termos da “alta moda” nos currículos é uma questão linguística, já transformar a realidade com tais termos, demanda criticidade e autonomia.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ótica do trabalho flexível e da globalização, engendradas pelo neoliberalismo, espalharam suas ambições e o *modus operandi* para a área educacional – conforme enfatiza Chomsky, “o lucro superou as pessoas” (2002) – refletindo em propostas pretensamente democráticas e a favor da alteridade nos documentos oficiais, ao passo que os currículos foram elaborados, em quase sua totalidade, para privilegiar uma formação tecnicista e reducionista.

A fuga de noções como ética e cidadania, analisadas sob o fio condutor da alteridade e como exercício democrático e de intervenção social indicam um rumo distante do encontrado na Diretriz Curricular Geral. A criticidade do intelectual/professor, aclamada por Giroux (1997) e McLaren (1997), longinquamente vem sendo agregada aos nossos futuros docentes. Cursos de graduação que não convergem para questões relativas à alteridade, realidade social e democrática do país; em certa medida, também os grupos que administram o sistema neoliberal deixam como recado aos futuros profissionais: “professores, repassem o conteúdo, quanto aos alunos, estes...”

Em síntese, a Diretriz Curricular torna-se um dentre tantos documentos educacionais formulados pelo Estado brasileiro, tendo a tendência neoliberal como geradora da base para currículos e linhas norteadoras do ensino, percorrendo do ensino básico à graduação. E, com base nas afirmações encontradas nas obras de McLaren e de outros autores, atenta-se para uma questão global, diria, um problema crônico global, o qual é sentido com maior intensidade nas chagas histórico-colonizatórias e no alijamento contemporâneo das nações da América Latina.

CONTEMPORARY DILEMMAS FOR BRAZILIAN UNDERGRADUATE COURSES: A STUDY OF THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

ABSTRACT: The aim of this paper is to examine the National Curriculum Guidelines, an official federal document on the Brazilian educational system. It does so by drawing a parallel between the Guidelines and the contemporary context of the neoliberal globalized world from a reading of the document. It analyzes the dilemmas, contradictions and convergences between the Guidelines (drawn up as an inspiration for the Brazilian undergraduate educational system) and the political, economic, educational and cultural presuppositions of the neoliberal model of society. So, this

text is based on ideas which are vital for such an analysis, namely, globalization, ideology, curriculum, power etc.

KEYWORDS: Curriculum. Neoliberalism. Education. Society.

NOTAS

1. Esse artigo é um recorte temático da dissertação defendida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo título é *Faces da alteridade: dilemas e convergências entre documentos oficiais e a formação de professores na UEPG*. Dissertação defendida em 17/12/2009.
2. A discussão sobre a Licenciatura em História da UEPG faz parte da dissertação defendida no Mestrado em Educação da UEPG. Para o presente momento, houve um recorte mais objetivo da discussão, atendendo, assim, aos limites propostos nesse artigo.
3. No curso de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), há a divisão entre Bacharelado em História (período vespertino) e Licenciatura em História (período noturno).
4. Foram entrevistados quatro acadêmicos da Licenciatura em História, do último ano do curso (4º ano), os quais receberam os códigos: H1, H2, H3 e H4, preservando, desse modo, seus nomes.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Sílvia A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, setembro, 2002.
- BRASIL. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Parecer 776/97. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1997.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1997 b.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de História. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- _____. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Parecer 67/2003. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2003.
- CATANI, Afrânio M; OLIVEIRA, João F. de; DOURADO, Luiz F. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 20, n. 1, agosto, 2001.

- CERRI, Luís F. Separando gêmeos ciência e docência nos novos currículos universitários de História. *Publicatio*. Ponta Grossa, n. 12, 2004.
- CHOMSKY, Noam. *O lucro ou as pessoas: neoliberalismo e ordem global*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: UNESP 1991.
- GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. São Paulo: DP&A, 1999.
- KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ORTIZ, Renato. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- SANFELICE, José Luís. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org). *Globalização, pós-modernidade e educação*. 2. ed. Santa Catarina: UNC, 2003.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto Pedagógico do Curso de História. Ponta Grossa: UEPG, Departamento de História, 2005.
- XAVIER, Roseane. Representação social e ideologia: conceitos intercambiáveis? *Psicologia e Sociedade*. Santa Catarina, v.14, n.2, jul/dez, 2002.
- WOLKMER, Antônio Carlos. *Ideologia, Estado e Direito*. 2. ed. São Paulo: RT, 1995.

JONATHAN DE OLIVEIRA MOLAR, graduado em História pela UEPG; mestre em Educação pela UEPG; Doutorando em Educação pela UFPR e pela UNLP (Arg); Docente do Colegiado de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), classe de professor assistente.
e-mail: jonathanmolar@hotmail.com
