



FABIOLA LUCY FRONZA

Diretrizes Curriculares Nacionais: mudanças no ensino superior?

**Itajaí (SC)
Fevereiro, 2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
Universidade do Vale do Itajaí
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação

FABIOLA LUCY FRONZA

Diretrizes Curriculares Nacionais: mudanças no ensino superior?

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação (Eixo: Políticas Públicas e Práticas Educativas; Linha de Pesquisa: Políticas Públicas para a Educação Básica e Superior)

Orientadora: Profa. Dra. Cássia Ferri

Itajaí (SC)
Fevereiro, 2009

FICHA CATALOGRÁFICA

F928d Fronza, Fabiola Lucy, 1980-
Diretrizes curriculares nacionais [manuscrito] : mudanças no ensino superior? / Fabiola Lucy Fronza. – Itajaí, 2009.
80 [25] f.

Bibliografia: p.[65]-70

Inclui apêndices e anexos.

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE, 2009.

"Orientadora: Prof^a. Dra. Cássia Ferri".

1. Universidades e faculdades - Currículos. 2. Educação e estado. I. Ferri, Cássia. II. Título.

CDU: 378.14

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

FABIOLA LUCY FRONZA

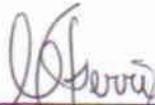
**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: MUDANÇAS NO
ENSINO SUPERIOR?**

Dissertação avaliada e aprovada pela
Comissão Examinadora e referendada pelo
Colegiado do PMAE como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 19 de fevereiro de 2009.

Membros da Comissão:

Orientadora:



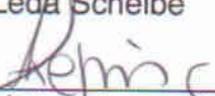
Dra. Cássia Ferri

Membro Externo:



Dra. Leda Scheibe

Membro representante do Colegiado:



Dra. Regina Célia Linhares Hostins

Aos meus pais, Francisco e Fatima, e ao meu namorado, Rodrigo.

Por fazerem parte da minha vida,

Por tudo que me ensinam,

Por compartilharem de minhas escolhas,

Por me amarem.

AGRADECIMENTOS

É momento de agradecer profundamente...

À Deus, pela vida.

*“Obrigada, Senhor, por mais um dia
Obrigada, Senhor, que eu posso ver
Que seria de mim sem a fé que eu tenho em você”
(A Montanha – Roberto Carlos e Erasmo Carlos)*

À meu Pai e à minha Mãe, por sempre me incentivarem e por toda a vida de amor e carinho.

*“Eu tenho tanto pra lhes falar
Mas com palavras não sei dizer
Como é grande o meu amor por vocês”
(Como é grande o meu amor por você – Roberto Carlos)*

Ao Rodrigo, pelos momentos de carinho, amor, alegria, compreensão e por apoiar meus projetos e sonhos.

*“Se você não vem comigo
Nada disso tem valor
De que vale
O paraíso sem amor...”
(Além do horizonte – Roberto Carlos e Erasmo Carlos)*

À minha Família, por me fazerem uma pessoa mais feliz e por acreditarem em mim.

*“Tendo vocês do meu lado me sinto mais forte”
(Certos Amigos – Daniel Lucena)*

À Professora Dra. Cássia Ferri, minha orientadora, por acreditar na minha proposta de trabalho, por respeitar meus limites, mas também me incentivar sempre a ir mais longe, pela sua sabedoria, paciência e dedicação. Às Professoras Doutoras Regina Célia Linhares Hostins e Leda Scheibe, pela generosidade e o rigor na avaliação do trabalho.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
(Cora Coralina)*

Aos Colegas e Amigos do Mestrado e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, em especial à Glauciaglivian e à Maria Fernanda, pelas trocas, aprendizados e vivências. Aos Amigos de perto, de longe, da infância, da vida escolar, acadêmica e profissional, por fazerem parte da minha vida e por torcerem por mim, em especial Ana Cicilia, Cristina, Mara, Nilzete, Roberta e Samara.

*“Aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas”
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)*

Aos Professores e Funcionários do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UNIVALI, em especial à Professora Dra. Verônica Gesser, pelos conhecimentos construídos e pelas reflexões. À Universidade do Vale do Itajaí pelo auxílio financeiro no primeiro ano do curso e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa de estudos no segundo.

*Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei
Ou nada sei [...]
Todo mundo ama um dia todo mundo chora,
Um dia a gente chega, no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz
E ser feliz [...]*

(Almir Sater e Renato Teixeira)

RESUMO

O Brasil viveu, a partir da década de 1990, um intenso movimento de reformas políticas. A Lei de Diretrizes e Bases 9.394, publicada em 1996, apresentou uma reorganização da educação em todos os seus níveis. No ensino superior, uma das mudanças foi a instituição de um novo modelo curricular, não mais baseado nos Currículos Mínimos, mas sim nas Diretrizes Curriculares. O modelo anterior, de 1961, tinha como objetivos, além de facilitar as transferências entre instituições, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. Caracterizava-se por excessiva rigidez que advinha, em grande parte, da fixação detalhada de conteúdos curriculares mínimos. Já o novo modelo apresenta características que pretendem assegurar maior flexibilidade na organização dos cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos estudantes. Tendo como contexto estes dois momentos e considerando a participação no Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação, do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, o objetivo desta investigação foi analisar os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia, pretendidos pela mudança pós-LDB (9.394/1996). A abordagem metodológica utilizada nesta investigação baseou-se nas análises documental e de conteúdo de diversos documentos referentes ao assunto, tais como leis, decretos, resoluções, pareceres, entre outros. Após ponderações sobre o tema, foram selecionadas para discussão, três idéias-chaves quanto às mudanças pretendidas pelo novo modelo: formação generalista, formação continuada e flexibilização. A partir das avaliações críticas pode-se inferir que são fracos os indícios de mudanças na política educacional para o ensino superior, sendo que tanto em um modelo quanto em outro, é perceptível o papel do Estado na regulação dos processos, e a concepção de um currículo como prescrição. Ao finalizar o trabalho, consolidou-se a idéia de que são justificados outros estudos nesta área, tendo em vista que a oferta dos cursos superiores e a formação de profissionais não está à margem do movimento de reformas políticas. Pesquisas nesta área são necessárias para a geração de indicadores que permitirão uma melhor compreensão das especificidades e da complexidade envolvidas na política educacional. Neste sentido, faz-se necessário que profissionais envolvidos diretamente com a formação de futuros profissionais entendam as intenções que permeiam as medidas oficiais.

Palavras-chave: ensino superior, diretrizes curriculares, política educacional

ABSTRACT

In the last 20 years, Brazil has gone through an intense movement of policy reforms. The *Lei de Diretrizes e Bases 9,394*, published in 1996, introduced a new organization for education in Brazil at all levels, from elementary school through to higher education. One of the changes in higher education was the introduction of a new curricular model that was no longer based on the *Currículos Mínimos* (Minimum Curricula), but on the *Diretrizes Curriculares* (Curricular Guidelines). The purpose of the former model, instituted in 1961, was to facilitate transfers between Universities and assure quality and minimum uniformity to courses leading to a professional diploma. It was characterized by excessive rigidity, largely due to the detailed establishment of minimum curricular contents. The new model seeks to bring more flexibility to the organization of courses and careers, in view of the increasing heterogeneity among high school students in terms of educational background, expectations and interests. In the context of these two periods, and based on participation in the Research Group “Políticas Públicas de Currículo e Avaliação”, (Public Policies on Curriculum and Evaluation) of the Master’s Degree Program in Education at the University of Vale do Itajaí, the objective of this investigation was to analyze the principles behind the *Lei de Diretrizes e Bases* (9.394/1996) that govern the courses in Law, Medicine and Psychology, following the post-LBD changes. The methodological approach used in this investigation was document analysis and analysis of content of laws, decrees, resolutions and other legal instruments. After considering the theme, three main ideas were selected for further study, relating to the changes sought by the new model: generalist training, continuing education and flexibility. Based on the critical evaluations, it was observed that any real change in the policy on higher education in Brazil is minimal, since in both models, the role of the Government in regulating the processes and prescribing the curriculum is evident. At the end of this work, the idea is consolidated that there is a need for further studies in this area, bearing in mind that the offer of higher education courses and the training of professionals are part of the policy reform movement. Studies in this area are needed to generate indicators that will enable a better understanding of the specific characteristics and the complexity involved in educational policy. Therefore, it is necessary for professionals directly involved in training future professionals to understand the real intentions behind the Government measures.

Key-words: high level education, curricular guidelines, education policy

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| Pressupostos Metodológicos..... | 24 |
| | |
| CAPÍTULO 1: DIRETRIZES CURRICULARES: ASPECTOS LEGAIS..... | 29 |
| | |
| CAPÍTULO 2: AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E PSICOLOGIA..... | 33 |
| 2.1 O Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares..... | 33 |
| 2.1.1 Curso de Direito..... | 33 |
| 2.1.2 Curso de Medicina..... | 36 |
| 2.1.3 Curso de Psicologia..... | 39 |
| 2.1.4 Comparando os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares dos cursos analisados..... | 42 |
| 2.2 Mudanças e Diferenças..... | 43 |
| 2.2.1 Formação Generalista..... | 44 |
| 2.2.2 Formação Continuada..... | 51 |
| 2.2.3 Flexibilização..... | 55 |
| 2.3 Afinal, o que muda com as Diretrizes Curriculares?..... | 57 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 64 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 68 |
| | |
| APÊNDICES..... | 74 |
| | |
| ANEXOS..... | 86 |

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, até recentemente, eram as que promulgavam uma ampla autonomia¹ de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, fundamentalmente, a resultante das relações complexas com as classes dominantes, e, igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais (AFONSO, 2001). No entanto, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para diminuição progressiva dessa autonomia, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado no contexto das políticas públicas, sociais e educacionais. E, a partir dos anos 1990, mais especificamente, há que levar em conta o processo de globalização.

O contexto da globalização desencadeou uma série de mudanças, entre elas, o início do processo de reforma do Estado. Tal reforma se tornou tema central, em todo o mundo, sendo uma resposta ao processo de globalização em curso. Com as reformas, pode-se perceber a redução da autonomia dos Estados em formular e implementar políticas. Segundo Pereira (1996, apud SILVA JÚNIOR, 1998, p. 98), este processo, que levou a crise do Estado, começou a se delinear em quase todo o mundo nos anos 1970, mas só assumiu plena definição nos anos 1980, sendo que, no Brasil, tal movimento começou a tomar força a partir da década de 1990.

Embora a política econômica do regime militar no Brasil indicasse, já em meados dos anos 1960, uma mudança significativa nos rumos do desenvolvimento capitalista nacional, foi no final dos anos 1980 e no início dos 1990 que se institucionalizaram, no país, as mudanças que, de fato, marcaram este processo de readequação do Estado brasileiro aos desígnios do capitalismo internacional. Pode-se afirmar, portanto, que a preeminência do tema das reformas no Brasil tem suas origens nos anos 1980, mas só ganha formas evidentes, ainda que de certo modo desordenado, a partir das eleições presidenciais de 1989, com a vitória de Fernando Collor de Mello (MINTO, 2008).

¹ Termo que sugere autodeterminação, independência e liberdade.

De acordo com Silva Júnior (1998), as reformas do Estado que se seguiram, tendiam para o desmonte do Estado intervencionista na economia e nos setores sociais. Desta forma, na transição do fordismo para o momento histórico do capitalismo mundial, o Estado do Bem Estar Social deu lugar a um Estado Gestor. Estado este que, cada vez mais, carrega em si a racionalidade do mercado, ou seja, as teorias organizacionais tornam-se as verdadeiras teorias políticas do Estado. Neste sentido, Minto (2007) afirma que, o Estado passa a ser apenas o gestor dos serviços que delega ao setor privado, ou à sociedade civil, em consonância com os interesses dominantes.

Nos últimos vinte anos, a globalização passou a ser divulgada como um novo paradigma que exigiria novos padrões para a modernidade², com uma orientação para a competitividade (VAIDERGORN, 2001), e, dentre os seus princípios, estão o domínio da tecnologia e a capacitação do maior número de trabalhadores, ou seja, trabalhadores com mais conhecimentos. Desta maneira, a educação passou a ser considerada fundamental para a entrada dos países no mercado globalizado, de maneira vantajosa. Nesse sentido, no Brasil, a educação, em especial a superior, vem sendo questionada e pressionada a se adequar às novas demandas.

Atualmente, as características da educação, de maneira geral, estão intimamente relacionadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. O Estado passa a controlar os aspectos da realidade educacional e em todos os níveis do sistema, pois, conforme apontado anteriormente, a globalização considera o conhecimento como um dos principais valores. Para Dias (2002, apud MOROSINI, 2006) controlar a educação pode significar, neste cenário, lucros fabulosos, além do controle sobre as mentes.

A defesa destas reformas é implementada, além do discurso da racionalização do Estado, pelo discurso da sua modernização, tendo como objetivo

² Segundo Santos Filho (2000), é o período da história que começa, no ocidente, a partir do século XVIII, quando se consolidam três crenças: no progresso, no universal e no princípio de regularidade na natureza e na sociedade. Para Giroux (1992), a modernidade pode ser dividida em três aspectos: social, estética e política. A modernidade social é caracterizada pela doutrina de progresso e confiança nas possibilidades benéficas da ciência e da tecnologia, se preocupa com a quantificação do tempo, valoriza a razão e o pragmatismo. A modernidade estética diz respeito a valorização do erudito, do elitista e o desprestígio do popular, seja na arte ou na cultura. Ainda, a modernidade política é um período de triunfo do humanismo, do capitalismo nacional, da racionalidade científica, da democracia liberal e do iluminismo, sendo os princípios fundamentais a supremacia da razão, do indivíduo e da liberdade individual.

a adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso e a superação das mazelas do mundo contemporâneo, como o desemprego, a redução do crescimento econômico, entre outras (DOURADO, 2002). Ainda, a busca pela minimização da atuação do Estado no que tange as políticas públicas, com a redução ou desmonte das políticas de proteção, é determinada como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado.

Em relação à globalização e as reformas, no ano de 1998, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, afirmou que vivemos num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais, sendo por isso, necessário refletir realista e criativamente sobre os riscos e as oportunidades deste processo, pois somente assim será possível transformar o Estado, de tal maneira, que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo. Ainda, em suas palavras, propôs o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços, afirmando que a reforma do Estado deve ser entendida como superação das visões do passado, ou seja, o Estado deve abandonar sua função assistencialista e paternalista e transferir a produção de bens e serviços à sociedade, à iniciativa privada (DOURADO, 2002). Muitas das ações do seu Governo foram influenciadas por estas concepções.

De uma forma ou de outra, as reformas que se iniciaram a partir da segunda metade do século XX ocorreram sob a lógica da modernização, seguindo a tendência de adaptar a educação às mudanças econômicas e à concorrência internacional. Neste sentido, o que o Estado propôs, segundo Krawczyk (2005), foi buscar novas relações institucionais no interior dele mesmo e, também, parcerias com a sociedade.

Em estudos realizados por Lessard, Brassard e Lusignan (2002, apud BARROSO, 2005) sobre as tendências das políticas educativas no Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido, os autores sinalizam para o fato de que o Estado não está se retirando da educação, o que ocorre é a adoção de um novo papel, ou seja, o de um Estado regulador e avaliador. Nesta nova postura, o Estado define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo em que organiza um sistema de monitoramento e avaliação para saber se os resultados desejados foram

alcançados ou não. Se, por um lado, continua a investir partes do orçamento na educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão cotidiana, funções que exerce em parceria com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo.

Aos poucos, o Estado transfere responsabilidades a medida que não mais financia algumas atividades de maneira direta. No entanto, mantém para si o papel de regular, sob os critérios de uma gestão eficiente e de uma racionalidade apontada pelo mercado, buscando o aperfeiçoamento dos mecanismos de exercício desta regulação.

Conforme definição encontrada no dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2007), regulação, enquanto ato de regular, significa sujeitar às regras, que é ou que age conforme as regras, as normas, as leis. No domínio educativo, Barroso (2005) considera que o termo regulação está associado, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas.

Segundo o mesmo autor, há que se estabelecer diferença entre regulação e regulamentação. Ou seja, a regulação é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados, enquanto que a regulamentação é centrada na definição e controle dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados. Embora ele mesmo indique que esta distinção não é rigorosa e não traduz em absoluto o significado original do termo regulação, nem o sentido com que é utilizado na linguagem científica, sendo, em alguns casos, tratados como sinônimos.

Na concepção de Krawczyk (2005), o processo de regulação (social capitalista) é um ordenamento normativo que medeia as relações entre Estado e sociedade. Historicamente busca, de forma legítima, a solução de conflitos e compensação dos mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista, tendo o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema.

Para Maroy e Dupriez (2000, apud BARROSO, 2005), a regulação é resultante da articulação entre uma ou várias regulações de controle e processos

horizontais de produção de normas na organização. Ainda, é entendida no sentido ativo de processo social de produção de regras do jogo, permitindo resolver problemas de interdependência e de coordenação.

Além destas acepções, a explicação do significado de regulação conheceu um considerável desdobramento com o desenvolvimento da teoria dos sistemas. Nesta teoria, a regulação é vista como uma função fundamental para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está integrada aos processos de retroação. Ou seja, através de seus órgãos reguladores, permite ao sistema identificar as desordens, analisar e discutir as informações relativas ao estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores.

De acordo com Souza Santos (2000) uma política emancipatória em educação remete a dois pilares que tem sustentado a modernidade ocidental: o pilar da regulação e o da emancipação. Refere-se ainda, a um desequilíbrio entre eles, pois, o pilar da emancipação praticamente desaparece, enquanto que o pilar da regulação se avigora. Enfim, numa análise histórica do modo de se fazer política pública em educação, se percebe que o pilar da regulação tem prevalecido e persistido (MORAES, 2004, p. 226). O Estado, enquanto gestor de políticas públicas, via de regra, tem estabelecido tais políticas “intramuros”, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, isto é, o Ministro/Secretário e suas respectivas assessorias. Nesse contexto, pensar a política educacional no país tem sido privilégio de especialistas.

No que tange o ensino superior, Guy Neave (1988) defende a idéia de que há uma mudança no modo de regulação, ou seja, do modelo de controle estatal para o modelo de supervisão estatal. O modelo de controle é um modelo de regulação burocrático e centralizado, em que o Estado mantém sob sua alçada todos os aspectos do ensino superior (acesso, currículo, concessão de graus). Já o modelo de supervisão é híbrido, pois conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional (CORREIA; AMARAL; MAGALHÃES apud AFONSO 2003).

Além das acepções comumente apresentadas sobre regulação, é importante levar em consideração que a utilização do termo varia muito conforme os contextos lingüísticos e administrativos. Vale destacar também que, além de “Estado-regulador”, há atualmente, no que diz respeito à reforma do Estado e as suas conexões com a realidade da globalização e das instâncias supranacionais, uma variedade de designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação: Estado-articulador³, Estado-supervisor⁴, Estado-avaliador⁵. Estas são denominações atuais e correntes na literatura especializada que expressam novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado. Em uma denominação ou outra, o que se percebe é que o Estado está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos.

Após as indicações sobre a regulação, é importante destacar que a transferência de um modelo de Estado para outro, bem como a instalação do novo processo regulatório, no que diz respeito a esfera educacional, não aconteceram ou se instalaram em um único momento. Desde a promulgação da Constituição de 1988, passando pela aprovação das Leis 9.131/95⁶, 9.394/96⁷, 10.172/01⁸ e 10.861/04⁹ e do Decreto 5.773/06¹⁰, foi-se revelando a estratégia do Estado de, aos poucos, reformar e regular. Ou seja, a reforma aconteceu de maneira fragmentada, indicando que os atos normativos funcionam apenas como uma “moldura jurídica”, como afirma Minto (2007), com vazios intencionais a serem preenchidos com mecanismos de controle, definidos no percurso dos acontecimentos.

Neste contexto, no que se refere a política do Governo em relação ao ensino superior, além do processo de transferência e regulação, que levou a aprovação de vários atos normativos, como os supracitados, a rápida expansão do sistema de

³ SOUZA SANTOS, B. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva, 1998.

⁴ AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000.

⁵ NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe. **European Journal of Education**. v. 23, n.1, p.7-24, ago, 1988.

⁶ Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências.

⁷ Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁸ Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

⁹ Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências.

¹⁰ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

ensino superior também contribuiu para a definição de mecanismos de controle e avaliação.

Para Cunha (1998), as medidas oficiais tomadas pelo governo, no cerne da educação superior, tem se preocupado em atrelá-la à esfera econômica, ajustando os currículos e o formato do ensino superior às questões da ordem capitalista em que vivemos, ou seja, buscando atender a nova ordem.

Segundo Dourado (2002), as políticas educacionais no Brasil, a partir dos anos 1990, vem sendo balizadas por mudanças, sendo as aprovações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), dois exemplos. Tais mudanças, conforme apontado anteriormente, engendram alterações nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão, bem como as políticas públicas, particularmente as políticas educacionais, em sintonia com organismos multilaterais.

A LDB atualmente vigente no país foi promulgada em 1996. O longo período transcorrido entre a sanção da Constituição de 1988 e a nova LDB deveu-se à presença de diferentes projetos educacionais em disputa. Acompanhando a trajetória da elaboração da LDB, pode-se observar que o texto aprovado restringe os direitos consagrados na Constituição de 1998, reformula as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no âmbito educativo, expressando, assim, a alteração da relação de forças ocorridas na sociedade. Ainda, a LDB foi sancionada como consequência de uma “negociação oculta”¹¹ nos bastidores e no Congresso Nacional (KRAWCZYK, 2005).

Vale destacar que a Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996 é uma, entre as reformas ocorridas no Estado brasileiro no bojo das transformações que acometeram nas esferas da economia, das instituições sociais, culturais e políticas, assim como a natureza das relações entre essas diferentes esferas. Além da expansão do ensino, uma das suas finalidades foi a adequação da educação às mudanças da lógica de regulação capitalista. Ainda, essas reformas foram resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa, articulado com as políticas de organismos internacionais. A necessidade da reforma foi justificada

¹¹ Expressão cunhada por Florestan Fernandes, em oposição ao processo de elaboração dito de conciliação aberta do projeto derrotado.

pelas deficiências do sistema educacional à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais que alteraram a estrutura do Estado e das relações sociais, no âmbito da nova ordem mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006).

O texto aprovado da lei incorporou vários dispositivos, de maneira geral e também no que diz respeito à educação superior, ao longo da sua tramitação. Além dos dispositivos constantes na LDB, a educação superior foi objeto de projetos de lei e decretos, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 1980 e 1990, que reformaram a educação superior no Brasil. Devido a esse cenário que se configurou, a Lei de Diretrizes e Bases foi caracterizada por Cunha (1996) como uma lei minimalista, na qual o poder legislativo deixa suficiente espaço para que o poder executivo se pronuncie em decretos e portarias "maximalistas" (DOURADO, 2002).

Em relação à educação superior, o que se pode perceber, é que a LDB reservou um conjunto de princípios que indicam alterações para este nível de ensino, balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nesta legislação e, de outro, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos uniformizados.

Enfim, a tramitação e aprovação da LDB expressam as lutas travadas no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas, desdobramentos estes sob a bandeira da globalização.

Sobre a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovada em 2001, pode-se dizer que também revelou alguns indicativos sobre a política governamental. No que diz respeito à educação superior, destaca-se a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, e o fortalecimento do sistema de avaliação nacional.

No que diz respeito aos organismos internacionais, é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacionais, tais como Banco

Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), Mercado Comum do Sul (Mercosul), União Europeia (EU), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI). As implicações destas organizações são diversas, entre elas aquelas que direta ou indiretamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções. Ainda, muitas vezes induzem os países a adotarem medidas ditas modernizadoras, que levam o Estado a assumir, também, de forma mais explícita, uma função de mediação e de adequação às prioridades externamente definidas.

De acordo com Bittar (2006), o Banco Mundial, a partir da década de 1990, assume uma postura claramente economicista, evidenciando o vínculo entre educação e produtividade, pautando-se em uma formação que prioriza a lógica do mercado e propondo um novo paradigma de conhecimento. Ou seja, este se define pela sua operacionalidade e por seu caráter instrumental. Segundo Frigotto (2001), não foi por acaso que as propostas educativas substituem o conceito de formação humana básica pela noção de competências individuais para o mercado.

O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, reconstruíram a sua atuação no país a partir da década de 1980 (DOURADO, 2002). É notório, a partir de então, o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil, ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre a educação e a produção do conhecimento, por meio da privatização e mercantilização da educação.

Vale ressaltar que se tem o entendimento de que as políticas públicas de educação implantadas no país não são, em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global ou que o Estado brasileiro perdeu o controle total sobre as suas decisões políticas, mesmo sendo estas decisões tomadas dentro da lógica do mercado global.

A partir da análise das orientações do Banco Mundial é possível observar a indicação de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao

ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria compartilhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. Neste sentido, segundo Soares (1998), nos anos 1980, a crise do endividamento dos países em desenvolvimento abriu espaço para a transformação do papel, até então, desempenhado pelo BM. De um Banco de desenvolvimento, provedor de investimentos, o Banco tornou-se o guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por garantir o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos de capital globalizado.

O que foi apresentado até então, leva a considerar que as alterações provocadas pelas políticas educacionais no Brasil não podem ser compreendidas sem o entendimento das raízes históricas e econômicas que balizam o cenário atual das transformações do mundo atual. Parece ser vital considerar os processos que envolvem este cenário, principalmente quando se almeja conhecer o contexto em que se apresentam as políticas para a educação superior.

No processo de descentralização, regulação e avaliação, conforme apontado anteriormente, houve pouco espaço para o desenvolvimento de estudos sobre o currículo do ensino superior. Além de escassas, poucas pesquisas tem se preocupado com os aspectos legais que envolvem os currículos deste nível de ensino. Em sendo assim, estudos nesta área são importantes para melhor compreender os aspectos envolvidos no processo de definição, planejamento, desenvolvimento e reestruturação dos currículos neste nível de ensino. Afinal, a oferta dos cursos e a formação de profissionais não está à margem deste processo.

Tendo por base estes cenários, e, considerando a participação no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas de Currículo e Avaliação”, do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o problema que aqui se apresenta diz respeito às Políticas Públicas na esfera do ensino superior no Brasil, e mais especificamente as que dizem respeito as Diretrizes Curriculares Nacionais. Sendo assim, a partir da análise da legislação anterior e da vigente neste âmbito, em especial no que diz respeito aos modelos de organização do conhecimento nos currículos dos cursos deste nível de ensino, o objetivo geral deste

estudo foi o de analisar os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia, pretendidos pela mudança pós-LDB 9.394 de 1996.

Para melhor orientar o desenvolvimento da investigação, foram definidos dois objetivos específicos; o primeiro é comparar os diferentes princípios que organizaram os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia, e o segundo, identificar nas resoluções que definem as Diretrizes Curriculares dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia, os princípios que orientaram o processo de implantação das Diretrizes Curriculares.

Considera-se que tais Diretrizes se apresentam, de alguma maneira, como mecanismos de regulação, à medida que definem o perfil e as competências dos profissionais egressos, as áreas que as disciplinas curriculares devem abranger, a carga horária mínima dos cursos, a existência ou não de atividades de estágio, entre outros.

Neste sentido, destacam-se as contribuições de Ball (2001, p. 102) quando afirma que “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa combinação de lógicas globais, distantes e locais”, constituindo-se assim, num processo que ele denomina de bricolagem¹², que inclui fragmentos de idéias de outros contextos. Ou seja, a criação das políticas nacionais é um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhorias das abordagens locais por vezes testadas, de adoção de tendências e modas, quando não de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar. Muitas das políticas são frágeis, conseqüências de acordos, algo que pode ou não funcionar; sendo aperfeiçoadas, provadas e moldadas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Estes complexos processos ou contextos, segundo Ball e Bowe (1992 apud Mainardes, 2006), compõem a abordagem do “ciclo de políticas”, composto por diferentes contextos. No contexto da influência, são iniciadas, normalmente, as

¹² Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005), bricolagem é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função.

políticas públicas e os discursos políticos são estabelecidos. É nesse contexto que ocorrem as disputas entre os grupos de interessados na definição das finalidades da educação. Aqui atuam as redes sociais, que são formadas pelos partidos políticos, representantes do governo, de agências multilaterais e, algumas vezes, representantes de governos de outros países.

No contexto da produção de textos, é quando os documentos oficiais são produzidos e se tornam assim suporte na elaboração de propostas curriculares da prática pedagógica. A linguagem dos textos políticos, geralmente, não é articulada com a linguagem do interesse público geral, não sendo, necessariamente, internamente lógicos e claros, podendo, algumas vezes, parecerem contraditórios. Vale destacar que os textos políticos são consequência de disputas e acordos, pois os grupos que agem dentro dos diferentes lugares da produção de textos, competem para controlar as representações da política. Deste modo, políticas são intervenções textuais, mas também carregam limitações materiais e possibilidades.

De acordo com os autores, é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e recriação. É, também, onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. A questão central neste contexto é que as políticas não são meramente “implementadas”, mas estão sujeitas a interpretações e, assim, de serem “recriadas”. Isto se faz importante a partir do momento em que se considera que o pensamento e as crenças dos profissionais envolvidos no processo de interpretação das políticas públicas têm influências no momento da sua implementação.

Deste modo, acredita-se serem particularmente reveladoras as análises dos conteúdos presentes nos textos dos pareceres elaborados pelas comissões de especialistas designadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as resoluções aprovadas por este Conselho e outros atos normativos que tratam do ensino superior.

Importa, ainda, nesta introdução, esclarecer que este trabalho não tem a pretensão de esgotar a problemática relativa às Diretrizes Curriculares, nem fazer um discurso contra ou a favor ao modelo. Este estudo justifica-se, ao seu final, por pretender constituir-se num conjunto de análises sobre as políticas públicas em

educação, em especial da educação superior, que subsidie e oriente as instituições de ensino superior na elaboração dos seus projetos pedagógicos de cursos de graduação, em particular as Coordenações de Cursos e setores ligados a estruturação e reestruturação curricular nas IES.

Afinal, não se pode pensar em política educacional apenas através de ações pontuais e de curto prazo. Para tanto, são necessárias ações sistemáticas de longo prazo. Estas, por sua vez, muitas vezes, se colidem com a descontinuidade das políticas públicas. Para Saviani (2007) um dos principais problemas e desafios da educação brasileira, de maneira geral, é o da descontinuidade. Em muitos casos, a impressão é de que as iniciativas em educação pecam pela descontinuidade, e isso entra em contradição com uma das características próprias da atividade educacional que é a exigência de um trabalho que tenha continuidade, que dure um tempo suficiente para que os objetivos sejam alcançados. Por vezes, a impressão que se tem é que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados pelas gestões anteriores. Assim, dentre os inúmeros fatores concorrentes para essa descontinuidade, pode-se destacar a perspectiva sempre presente de mudanças a cada quatro anos, com as eleições; pois, circunstancialmente, a formulação e/ou a implantação de determinadas políticas estarão sujeitas a mudanças de Governo¹³.

Porém, deve-se acreditar não somente que é possível, mas que é necessário pensar em políticas educacionais que se pautem por uma lógica e interesses diferentes daqueles que, historicamente, tem regido sua elaboração. Para Höfling (2001), enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

As políticas educacionais não se resumem apenas a documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em

¹³ Vale ressaltar que a política de Estado diz respeito à estrutura do Estado, e não ao conteúdo das decisões que o governo gera comumente; já as políticas de governo são as decisões cuja(s) mudança(s) depende(m) da equipe política majoritária no governo em exercício em determinado período.

múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no campo social da educação, sendo assim, produções para além das instâncias governamentais.

Desenhado o cenário e, buscando atender aos objetivos e questionamentos propostos, o texto que segue é composto, além desta introdução e do tópico que trata da metodologia utilizada na investigação, apresentado a seguir, por dois capítulos e as considerações finais. No primeiro, é feita a análise do percurso legal das Diretrizes Curriculares. No segundo capítulo, a discussão inicia com um comparativo entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares dos cursos selecionados, e encerra com a análise das mudanças pretendidas pelo novo modelo. Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais do estudo.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Cada vez mais o fenômeno educacional é apreendido como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre, invariavelmente, uma série de determinações. Assim, o desafio lançado à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade mutante e complexa na qual está inserido o objeto de estudo das ciências humanas (LÚDKE; ANDRÉ, 2005).

Nesse sentido, a abordagem metodológica selecionada para dar suporte a esta investigação, baseou-se na pesquisa documental e na análise de conteúdo dos documentos selecionados. (Figura 1).



Figura 1: Metodologia empregada no estudo.

Esta abordagem resultou adequada para a pesquisa, pois, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “exige-se, cada vez mais, que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora de nosso objeto de estudo”. Ainda, nesta investigação o processo era mais importante do que os resultados ou produtos.

A pesquisa documental, tornou-se adequada, visto que, como apontam Lüdke e André (2005), esta pode se constituir numa técnica valiosa na abordagem qualitativa. Segundo as autoras, os documentos, que podem ser leis, regulamentos, pareceres, cartas, jornais, revistas, livros etc, constituem-se fonte rica de informações.

A pesquisa documental permitiu empreender a análise do conteúdo presente nos documentos, abrindo possibilidades de um diálogo com fontes que carregam em si elementos reveladores, que, por muitas vezes, encontram-se tão sutilmente colocados no discurso podendo passar despercebidos num primeiro olhar. E é

justamente de um olhar cuidadoso que se precisa para efetuar o diálogo com as fontes documentais

A análise de conteúdo apresentou-se apropriada para esta investigação, por ser “uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos (...), por meio dos elementos mais simples de um texto” (CHIZZOTTI, 2006, 114).

Tendo em vista o número expressivo de cursos cujas Diretrizes Curriculares foram homologadas até novembro de 2007, optou-se por realizar uma análise pormenorizada de três cursos, sendo eles: Direito, Medicina e Psicologia.

A seleção destes cursos baseou-se em dois critérios. O primeiro, que os cursos fossem de áreas distintas, sendo utilizada a classificação de áreas definida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁴. Dentre as áreas, foram selecionadas as Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas, por serem aquelas com o maior número de oferta de cursos e demanda de estudantes.

O segundo critério baseou-se no estudo sobre a Sociologia das Profissões desenvolvido por Enguita (1991). Para o autor, de maneira geral, os cursos universitários preparam profissionais para o mercado de trabalho através de carreiras, que são procuradas pelos estudantes em função da seletividade social ou *status* conferido, sendo classificadas em: profissão liberal, profissão e semiprofissão. Os cursos de maior seletividade preparam para as carreiras de profissionais liberais, que tem o futuro rendimento e as vantagens materiais simbólicas como principal atrativo no momento da sua escolha. Ainda, estes profissionais exercem trabalho livre, liberal, com retribuição através de honorários, com vocação de serviço à humanidade, e não necessitam do aparato público ou privado para o seu exercício. Ou seja, aplicado o segundo critério de seleção, as carreiras selecionadas para análise são três daquelas cuja formação é a de profissionais liberais, sendo os escolhidos os cursos de Direito, Medicina e Psicologia.

Tendo definido os cursos, os documentos selecionados para análise foram os respectivos pareceres e resoluções publicados pelo Conselho Nacional de Educação

¹⁴ www.cnpq.br

(CNE)¹⁵. Tais documentos foram coletados em sítios eletrônicos governamentais e publicações impressas, como a Revista Documenta e o Diário Oficial da União. A literatura da área também foi consultada, sendo coletada em obras impressas e publicações eletrônicas de periódicos indexados.

Buscando atender o aspecto legal da investigação, foram analisados os atos normativos referentes aos Currículos Mínimos e Diretrizes Curriculares dos cursos selecionados, procurando, desta maneira, identificar as semelhantes e diferenças entre um modelo e outro.

A partir da definição dos critérios de seleção dos cursos e das fontes de pesquisa foi organizado um quadro comparativo entre os dois modelos (Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares) de cada um dos cursos selecionados (Apêndices 1, 2 e 3). Tendo por base estes quadros comparativos, num primeiro momento, a grande categoria de análise pretendida foi: componente curricular, com as seguintes subcategorias: disciplina, estágio supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso. Porém, após algumas análises, percebeu-se que estas não contribuíam para a discussão almejada, pois o foco estava muito mais voltado para a organização curricular do que propriamente para a política educacional.

No caminho para a definição das categorias propriamente ditas, a análise do Parecer CNE/CES 67/2003 e de algumas produções textuais (Catani, Oliveira e Dourada, 2001; Kuenzer, 2004) foram fundamentais. Após a avaliação destes documentos, e tende sempre presente o foco da pesquisa, as categorias de análise identificadas como aquelas que podem atender as perspectivas desta investigação, são: **formação generalista, formação continuada e flexibilização**. Segundo o parecerista e os autores consultados, estes são aspectos que devem(deveriam) ser alcançados pelo novo modelo. Assim, considera-se que a discussão destas três categorias contribuiu para atender ao proposto por este estudo, ou seja, analisar as

¹⁵ Este conselho passou a ter esta denominação a partir da promulgação da Lei 9.131/95. Até então, e desde a sua criação em 1961, por intermédio da Lei 4.024, a nomenclatura utilizada era Conselho Federal de Educação. Trata-se de um órgão colaborador do Ministério da Educação, sem qualquer autonomia em relação ao aparato governamental, o que reforça o grau de centralização do poder executivo federal na definição e no controle da política educacional, como prerrogativa básica do novo Estado.

mudanças na organização do ensino superior com a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação

Por fim, vale destacar que, no desenvolvimento desta investigação, teve-se presente duas questões: uma relacionada ao contexto da pesquisa e a outra a pesquisa enquanto contexto. A primeira é de que as mudanças que tem se instituído a partir da década de 1990 podem somente ser apreendidas, efetivamente, se considerarmos os fatos e acontecimentos como escolhas políticas e não como processos naturais resultantes de uma lógica linear, natural e inerente ao desenvolvimento do capitalismo e do progresso. E, a segunda, é a de, como afirmam Lüdke e André (2005), a pesquisa é uma atividade humana e social que traz consigo, inevitavelmente, uma carga de valores, princípios, interesses que orientam o pesquisador. Em sendo assim, como membro de um determinado tempo e lugar, estará refletido em seu trabalho de pesquisa, os valores, princípios e interesses considerados relevantes naquela época, naquela sociedade.

CAPÍTULO 1: DIRETRIZES CURRICULARES: ASPECTOS LEGAIS

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação aparecem pela primeira vez em um ato normativo em 1995, na Lei de nº 9.131. Esta lei altera os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024, de 1961, e dá outras providências. Destaca-se da lei 9.131, a indicação de que “o Ministério da Educação e do Desporto, no desempenho de suas funções, contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE) e das Câmaras que o compõem” (BRASIL, 1995). Ainda, que fica a cargo da Câmara de Educação Superior (CES), do recém criado CNE, dentre outras atribuições, a de deliberar sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

Anterior a implantação das Diretrizes Curriculares, os currículos para os cursos de graduação no Brasil eram regidos pelos Currículos Mínimos. Este modelo foi instituído com a primeira LDB, de nº 4.024, publicada em 20 de dezembro de 1961, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. Os Currículos Mínimos, de maneira geral, tinham como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. Caracterizavam-se por excessiva rigidez que advinham, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares (KUENZER, 2004).

No ano de 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394. No que tange a “Organização da Educação Nacional”, de acordo com a lei, é incumbência da União, dentre outras, baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação. A mesma lei indica que haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente.

Enfim, mesmo tendo aparecido no aparato jurídico em 1995, é na lei de 1996 que as Diretrizes Curriculares são mais esclarecidas. A referida lei indica a instituição das diretrizes, que são regulamentadas por textos expressos na forma de pareceres e resoluções, e cujos textos estabelecem os princípios orientadores, as

diretrizes para a formação dos profissionais e os critérios para a organização da matriz curricular, não especificando conteúdos mínimos.

No entendimento do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Superior, em seu parecer 776/97 (p. 2), as Diretrizes Curriculares para a educação superior apontam no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização dos cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade, tanto da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos estudantes.

Também são orientações que devem observar, dentre outros, os seguintes princípios:

- * 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;
- * 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;
- * 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;
- * estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- * encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- * 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;
- * 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.

Tendo como base as orientações gerais para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação (Parecer 776/97), em dezembro do mesmo ano, o Ministério da Educação, via Secretaria da Educação Superior, lançou o Edital 4. Este Edital tornava público e convocava as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, a serem elaboradas pelas Comissões de Especialistas coordenadas pela SESu. Foram recebidas cerca de 1.200 propostas diferentes, que foram sistematizadas por 38 comissões de especialistas. E, desde então, para cada um dos cursos de graduação

vigentes no país são elaborados pareceres e posteriormente aprovadas resoluções para cada um dos casos. Os primeiros cursos a terem suas Diretrizes Curriculares aprovadas foram os da área da saúde, a partir do ano de 2001.

Em 2001, no Parecer CNE/CES 583, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação ressalta que é fundamental não confundir as diretrizes que são orientações mandatórias, com os parâmetros ou padrões curriculares, que são referenciais curriculares detalhados e não obrigatórios.

Na concepção de Cury (2002, p.193), diretrizes “são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual [...] para se atingir uma finalidade maior”. Segundo o mesmo autor, as diretrizes nascem do dissenso, são unificadas pelo diálogo, não são uniformes, nem toda a verdade, e, como qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior 67/2003, algumas diferenças podem ser identificadas entre o modelo dos Currículos Mínimos e o das Diretrizes Curriculares. A primeira delas diz respeito a concepção sobre a formação no ensino superior. Ou seja, enquanto os Currículos Mínimos resumiam a formação como desempenho resultante de uma grade curricular com conteúdos mínimos obrigatórios, as Diretrizes Curriculares concebem este processo como contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e profissional, ensejando um profissional capaz de se adaptar as novas e emergentes demandas. Enquanto os Currículos Mínimos pretendiam, como produto, um profissional preparado, as Diretrizes pretendem preparar um profissional que se adapte as situações novas e emergentes.

De acordo com o Parecer, outra diferença é quanto a flexibilização, que é incentivada pelas Diretrizes Curriculares, enquanto que os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade. Neste sentido, os Currículos Mínimos atuavam, muitas vezes, como instrumentos de transmissão de informações e conhecimentos, inclusive, priorizando interesses corporativos. Já as Diretrizes Curriculares buscam orientar os profissionais na direção de uma sólida formação, preparando o futuro profissional para o mercado de trabalho, para os desafios da profissão e as condições mutáveis do exercício profissional.

Ainda, enquanto os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional e estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional, as Diretrizes ensejam variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo curso, não se vinculando diploma e exercício profissional.

A partir das diferenças entre um modelo e outro, algumas questões ficam bem marcadas, como a questão da flexibilização na organização curricular e a concepção de que não se procura mais um profissional preparado, mas um profissional apto às mudanças e adaptações. A partir dos princípios indicados para as Diretrizes, percebe-se a indicação de um currículo para o ensino superior mais flexível em sua organização, levando a atender a diversidade de carreiras.

Porém, o que vai se percebendo ao longo do processo de instituição e desenvolvimento das Diretrizes, é que, apesar de não terem sido instaladas com uma verdade, as condições para a organização dos currículos tornam-se praticamente obrigatórios na definição da matriz curricular e projetos pedagógicos dos cursos. Contudo, há que se atentar para o fato de que, a concretização das matrizes curriculares e dos projetos pedagógicos ocorre em realidades institucional e local muito diferentes. Em sendo assim, apesar do aspecto da obrigatoriedade, a construção dos percursos é particular, individualizada, não refletindo meramente a adesão irrestrita das Diretrizes. Entretanto, mesmo não sendo uma adesão irrestrita, é, tampouco, aleatória, pois se percebe que o processo de instituição das Diretrizes Curriculares é marcado pela lógica do mercado, principalmente a de trabalho. Ou seja, trata-se de uma política educacional que possui uma lógica e uma forma local, mas que não se encontra fora do global. Ainda, é uma política definida em nível nacional possivelmente modificada em nível local.

Com o intuito de atender os propósitos deste estudo, isto é, identificar e analisar as mudanças promovidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seguida, serão apresentadas as análises dos documentos que aprovaram as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos selecionados, ou seja, cursos de Direito, Medicina e Psicologia.

CAPÍTULO 2: AS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO, MEDICINA E PSICOLOGIA

A seguir serão apresentados três momentos de análise. Inicialmente serão comentadas, comparativamente, as resoluções que tratam dos Currículos Mínimos e das Diretrizes Curriculares dos cursos selecionados. No segundo momento, serão discutidos os aspectos que, segundo os atos normativos que trataram das Diretrizes, são apontados como mudanças no novo modelo. E, por fim, será apresentada uma avaliação geral do modelo das Diretrizes Curriculares.

2.1 O Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares

A análise que segue tem base nos textos das resoluções que instituíram os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares de cada um dos cursos analisados. Primeiramente, serão descritos os aspectos relevantes constantes nas resoluções de cada um dos cursos, respeitando a seguinte ordem: Direito, Medicina e Psicologia. Em seguida, se procederá a apreciação de questões importantes, como por exemplo, diferenças e semelhanças entre os modelos, tendo sempre como referência os objetivos propostos por esta investigação.

2.1.1 Curso de Direito

Para a descrição do primeiro curso analisado, os documentos utilizados como referência para a análise do Currículo Mínimo e das Diretrizes Curriculares, respectivamente, foram a resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, e a resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004. Os aspectos assinalados, ora são comuns nos dois modelos, ora não.

Na resolução que discorre sobre o Currículo Mínimo, a ênfase está na indicação das matérias que irão compor o currículo do curso de Direito. Além disso, trata da possibilidade de habilitações e da carga horária mínima para a sua integralização. A abordagem desta resolução se resume, basicamente, a estes três aspectos. Já a resolução que versa sobre as Diretrizes Curriculares, é mais ampla, apresenta um “roteiro” de elementos estruturais para a organização do projeto pedagógico do curso, fala sobre o perfil do egresso, o conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação, os eixos de conteúdos e atividades que deverão ser contemplados na organização curricular, informa que no projeto pedagógico do curso deverão estar estabelecidas as condições de oferta, integralização e o regime acadêmico, indica a oferta de estágio supervisionado, atividades complementares e trabalho de curso na organização curricular, informa que as IES deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação do curso, tanto internas como externas.

No que diz respeito ao conjunto de disciplinas indicado no Currículo Mínimo do curso de Direito, este é dividido em dois grupos: Disciplinas Básicas e Disciplinas Profissionais. As matérias que compõem o grupo das matérias Básicas são: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia. Dentre as Profissionais estão: Direito Constitucional, Civil, Penal, Comercial, do Trabalho, Administrativo, Processual Civil, Processual Penal, e duas entre: Direito Internacional Público, Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro, Direito da Navegação, Romano, Agrário, Previdenciário e Medicina Legal; além de Prática Forense (sob a forma de estágio supervisionado), Estudos de Problemas Brasileiros e a prática de educação física conforme a legislação específica.

De maneira análoga, no texto das Diretrizes Curriculares, há a indicação de que o curso de Direito, em sua organização curricular, deverá atender, de forma interligada, os conteúdos e atividades de três eixos, sendo: Eixo I - de Formação Fundamental (contemplando conteúdos de: Antropologia, Economia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outros); Eixo II - de Formação Profissional (contemplando conteúdos de: Ciência do Direito, Direito Constitucional Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, do Trabalho, Internacional,

Processual, entre outros); Eixo III - de Formação Prática (contemplando: Estágio Curricular, Trabalho de Curso e Atividades Complementares).

Ao contrário da formação generalista apontada pelas Diretrizes Curriculares, sem indicação de possibilidades de ênfases, apenas a menção de que dentre os conteúdos que irão compor a organização curricular, no eixo de formação profissional, além daqueles descritos, poderão ser incluídos outros, desde que condizentes com o projeto pedagógico do curso, o Currículo Mínimo do curso de Direito previa que, além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderiam criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas naquela resolução e em outras que seriam indicadas nos currículos plenos.

A resolução que trata do Currículo Mínimo, discorre também sobre o tempo de integralização do curso, prevendo um mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização deveria ser feita em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos. No texto da resolução das Diretrizes Curriculares este tempo não está definido; afirma-se apenas que a carga horária e duração do curso serão definidas em resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. O que ocorreu em 2007, com a publicação da Resolução CES/CNE nº 2, de 18 de junho. De acordo com o referido ato normativo, a carga horária mínima para o curso de Direito é de 3.700 horas, sendo o tempo de integralização mínimo de cinco anos.

Quanto ao estágio supervisionado para o curso de Direito, ele estava/está previsto nos dois modelos. No Currículo Mínimo é indicado com a Prática Forense, porém, não é definido nem mencionado como será a sua dinâmica e a carga horária destinada a esta atividade. Na resolução que institui as Diretrizes Curriculares, há orientações sobre o que se entende por este estágio e como deverá ser organizado. Além do estágio, são previstos no texto desta resolução, outros componentes curriculares, que são as atividades complementares e o trabalho de curso. Vale destacar que, de acordo com a Resolução CES/CNE nº 2, de 18 de junho de 2007, que dispôs sobre a carga horária mínima para a integralização de cursos, dentre eles, do curso de Direito, há a indicação de que, salvo exceções previstas em

determinados atos legais contrários, o que não se aplica para o curso de Direito, a carga horária de estágio supervisionado e atividades complementares não pode exceder a 20% da carga horária total do curso.

No que diz respeito ao perfil do egresso, conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação, condições de oferta, integralização e o regime acadêmico do curso, atividades complementares e trabalho de curso como componentes da organização curricular, além das formas específicas e alternativas de avaliação do curso, tanto internas como externas, que são descritas no texto das Diretrizes Curriculares, não é realizada menção alguma que trata do Currículo Mínimo. Vale destacar que estes não eram tópicos de discussão previstos no modelo dos Currículos Mínimos. Ao contrário da exigência colocada aos grupos de especialistas que organizariam/organizaram as Diretrizes Curriculares dos mais diversos cursos, ou seja, estas deveriam contemplar: a) Perfil do formando/egresso/profissional; b) Competência/habilidades/atitudes; c) Habilitações e ênfases; d) Conteúdos curriculares; e) Organização do curso; f) Estágios e Atividades Complementares; g) Acompanhamento e Avaliação (Parecer CNE/CES 583/2001).

A partir da descrição apresentada, conforme já ressaltado anteriormente, o Currículo Mínimo do curso restringe-se a indicar os conteúdos mínimos, enquanto que as Diretrizes Curriculares ampliam as recomendações às instituições que têm interesse em oferecer o curso, bem como para a adequação daqueles já em funcionamento, no momento da implantação das Diretrizes, enfatizando questões referentes ao perfil do egresso, estágio supervisionado e trabalho de conclusão de curso.

2.1.2 Curso de Medicina

Para a descrição dos aspectos relevantes do Currículo Mínimo e das Diretrizes Curriculares do curso de Medicina, os documentos selecionados foram a Resolução CFE nº 08, de 08 de outubro de 1969, que institui o Currículo Mínimo do

curso e a Resolução CNE/CES n° 04, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares.

Na resolução que aborda o Currículo Mínimo, assim como no curso de Direito, a ênfase está na indicação das matérias que irão compor o currículo dos cursos de Medicina, na carga horária mínima para a integralização do curso, além da obrigatoriedade de estágio. Na resolução que discorre sobre as Diretrizes Curriculares é apresentado o perfil do egresso, o conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação, geral e específica, o rol de conteúdos essenciais para o curso, menciona a exigência de estágio supervisionado e atividades complementares, salienta que a construção do projeto político pedagógico do curso deverá ser coletiva, e este deverá ter, como eixo, as necessidades de saúde dos indivíduos. Além disso, recomenda utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa dos alunos, promover a integração e a interdisciplinaridade, utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem. Prevê, também, que o curso deverá ser acompanhado e avaliado e permanentemente para o seu aperfeiçoamento, tanto no processo de ensino-aprendizagem, como no próprio curso.

No que diz respeito ao conjunto de disciplinas do curso de Medicina indicado no seu Currículo Mínimo, este é dividido em dois grupos: Disciplinas Básicas e Disciplinas Profissionais. As matérias que compõem o grupo das matérias Básicas são: Biologia, Ciências Morfológicas e Fisiológicas e Patologia. Dentre as Profissionais estão: Iniciação ao Exame Clínico, Patologia e Clínica dos Órgãos e Sistemas, Obstetrícia e Ginecologia, Pediatria, Bases da Técnica Cirúrgica e da Anestesia, Psiquiatria, Medicina Legal e Deontologia e Estudos da Saúde Coletiva. Além da indicação de quais são, é descrito o que se compreende por cada uma delas. Vale destacar que, sendo a letra da resolução, as matérias não constituirão obrigatoriamente disciplinas individualizadas.

No texto das Diretrizes Curriculares, quando trata das áreas do conhecimento, é indicado um rol de conteúdos considerados essenciais para os formandos do curso, dentre eles estão: bases moleculares e celulares, dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos; compreensão do processo saúde-doença; domínio da

propedêutica médica e da conduta terapêutica; promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos, entre outros.

A resolução que versa sobre o Currículo Mínimo, discorre sobre o tempo de integralização do curso, prevendo um mínimo de 4.500 horas de atividades, cuja integralização deveria ser feita em pelo menos cinco e no máximo nove anos letivos. Este tempo não está definido no texto da resolução das Diretrizes Curriculares; e, diferente do que ocorre nas Diretrizes Curriculares do curso de Direito, onde se afirma que a carga horária e duração do curso serão definidas em resolução específica da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, neste caso, em nenhum momento, a resolução trata da carga horária e da integralização.

O estágio para o curso de Medicina é previsto no modelo do Currículo Mínimo, indicado com estágio obrigatório em hospitais e centros de saúde, em regime de internato, permitindo aos alunos que escolham um gênero de atividade que irão exercer após a formatura e ao longo da vida profissional, compreendendo o mínimo de dois semestres. Já nas Diretrizes Curriculares é indicado como estágio supervisionado, e se esclarece o que se entende por este, como será a sua operacionalização, regulamentação, entre outros, sendo que a carga horária mínima do estágio deverá atingir 35% da carga horária total do curso.

No que diz respeito ao perfil do egresso, ao conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação (gerais e específicas), a exigência de atividades complementares, a indicação de que a construção do projeto político pedagógico do curso deverá ser coletiva e que este deverá utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa dos alunos, promover a integração e a interdisciplinaridade, utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, além da necessidade de um trabalho de acompanhamento e permanente avaliação do processo para o seu aperfeiçoamento, que são descritas no texto das Diretrizes Curriculares, nenhuma menção é feita a estes aspectos na resolução que trata do Currículo Mínimo. Como afirmado anteriormente, estes não eram tópicos de discussão previstos no modelo dos Currículos Mínimos.

Baseado na descrição acima, pode-se destacar que o Currículo Mínimo do curso restringe-se a indicar e descrever os conteúdos mínimos, ao passo que nas Diretrizes Curriculares são privilegiadas outras informações de caráter mais formativo, para além dos conteúdos, tais como, a importância de se promover a integração e a interdisciplinaridade no curso, utilizando-se para isso de metodologias de ensino diferenciadas, de outros espaços para o processo de ensino-aprendizagem, além da instituição das atividades complementares.

2.1.3 Curso de Psicologia

A partir da análise da Resolução de 19 de dezembro de 1962, sobre o Currículo Mínimo do curso de Psicologia e a Resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004, que instituiu as suas Diretrizes Curriculares, da mesma maneira como nos outros cursos analisados, se pode perceber mudanças quanto a forma como os cursos de Psicologia se organizavam e se organizam segundo um modelo e outro.

Na resolução que fala sobre o Currículo Mínimo, a ênfase está na indicação das matérias que irão compor o currículo dos cursos de Psicologia, a possibilidade de terminalidades com as respectivas exigências de integralização, além da obrigatoriedade de estágio supervisionado. Na resolução que discorre sobre as Diretrizes Curriculares é apresentado o perfil do egresso, identificado quais são os conhecimentos requeridos para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais, caracterizando o curso como tendo um núcleo comum e as ênfases curriculares, identificadas as competências e habilidades do núcleo comum, descritas as características das ênfases curriculares, apresentadas a exigência de estágio supervisionado tanto para o núcleo comum como para as ênfases, explicitado que o projeto de curso deve indicar as condições do seu funcionamento, carga horária global, do núcleo comum e ênfases, estágios, duração máxima do curso, procedimentos de auto-avaliação, prevista a instalação de um Serviço de Psicologia.

Em relação as terminalidades do curso, no modelo do Currículo Mínimo são previstas duas com três titulações, ou seja, cumprindo um determinado rol de disciplinas, distribuídas em um período de quatro anos, os concluintes seriam diplomados como bacharéis e licenciados, e, tendo aprovação das disciplinas de mais um ano de curso, estes seriam diplomados como psicólogos. No modelo das Diretrizes Curriculares, a única diplomação possível é como psicólogos, tendo uma duração única a ser exigida de todos os diplomados nos cursos de Psicologia, sendo que os cursos deverão oferecer, no mínimo, duas ênfases, sendo o estudante obrigado a cursar as disciplinas específicas de duas delas.

No que diz respeito as disciplinas do curso de Psicologia indicado no seu Currículo Mínimo, há um conjunto de matérias comuns e mínimas para o bacharelado e licenciatura (Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, do Desenvolvimento, da Personalidade, Social e Psicopatologia Geral), e para o psicólogo, inclui matérias específicas (Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e outras três entre Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria).

No texto das Diretrizes Curriculares, em relação às áreas do conhecimento, são indicados seis eixos estruturantes, que devem articular conhecimentos, habilidades e competências. São eles: a) fundamentos epistemológicos e históricos; b) fundamentos teórico-metodológicos; c) procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; d) fenômenos e processos psicológicos; e) interfaces com campos afins do conhecimento; f) práticas profissionais.

A resolução que trata do Currículo Mínimo, discorre sobre o tempo de integralização do curso, prevendo que a integralização deveria ser feita em quatro anos para o curso de bacharelado e licenciatura e cinco anos para psicólogo (a regra não necessariamente deveria ser de quatro anos mais um, sendo a indicada três mais dois). No texto da resolução das Diretrizes Curriculares, este tempo não está definido; e, diferente do que ocorre nas Diretrizes Curriculares do curso de Direito, no caso do curso de Psicologia, assim como nas Diretrizes do curso de

Medicina, em nenhum momento a resolução trata da carga horária e da integralização.

O estágio para o curso de Psicologia é previsto no modelo do Currículo Mínimo, indicado como exigência apenas para a formação do psicólogo. Nas Diretrizes Curriculares o estágio supervisionado é obrigatório, tendo o estudante que cumprir carga horária de estágio tanto para o núcleo comum como para as ênfases. No texto da resolução se esclarece o que se entende por este, como será a sua operacionalização, regulamentação, entre outros, sendo que a carga horária mínima do estágio deverá atingir 15% da carga horária total do curso.

Em relação ao exercício do magistério, segundo o modelo do Currículo Mínimo, são obrigatórias as disciplinas pedagógicas fixadas em resolução especial, excluída a psicologia da educação. Segundo o modelo das Diretrizes Curriculares, a formação do professor de psicologia se dará em projeto complementar e diferenciado e de acordo com a legislação que regulamenta a formação de professores da educação básica.

No que diz respeito ao perfil do egresso, a explicitação de que o projeto de curso deve indicar as condições do seu funcionamento, procedimentos de auto-avaliação e a instalação de um Serviço de Psicologia, que são descritas no texto das Diretrizes Curriculares, nenhuma menção é feita a estes aspectos na resolução que trata do Currículo Mínimo. Como afirmado em outras oportunidades, estes não eram tópicos de discussão previstos no modelo dos Currículos Mínimos.

Assim como apontado na análise dos cursos de Direito e Medicina, a descrição comparativa do Currículo Mínimo e das Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia revela, no primeiro modelo, a indicação de conteúdos mínimos, enquanto que no segundo, se alargam as recomendações dadas às instituições que objetivam oferecer o curso, bem como àqueles que já o oferecem, com especial referência as características e possibilidades de ênfases, a importância de se proporcionar atividades práticas de forma sistemática e gradual, que busquem aproximar o estudante da realidade do exercício profissional, bem como a necessidade das IES oportunizarem um espaço específico para a realização deste exercício.

2.1.4 Comparando os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares dos cursos analisados

Apresentadas as descrições dos cursos em análise, pode-se perceber que a organização dos Currículos Mínimos dos cursos analisados é muito semelhante, tal como as Diretrizes Curriculares dos cursos. Poderíamos pensar que, em sendo modelos, em tendo as mesmas orientações para todos os cursos, esta semelhança era prevista.

De fato, no modelo dos Currículos Mínimos, o objetivo, quando da sua definição, era este mesmo: indicar os mínimos curriculares para cada um dos cursos de graduação, tendo como base as motivações destacadas anteriormente. Porém, no caso das Diretrizes Curriculares, este pensamento não parece tão óbvio. Os ideários de flexibilização e inovação que permearam o processo se manifestaram em partes, sendo o ideário da flexibilização mais perceptível do que o da inovação.

Um exemplo para se pensar sobre esta questão são as áreas do conhecimento que devem fazer parte da formação dos estudantes. A partir das orientações do Currículo Mínimo, estas eram definidas em forma de matérias mínimas que, segundo as orientações, deveriam compor a grade curricular do curso. No texto das Diretrizes, não são definidas matérias, mas elencados um rol de conteúdos e atividades, habilidades e competências que o egresso deve adquirir ao longo do curso. Ao que parece, a lógica que permeia um modelo e outro, é a mesma, ou seja, é o poder público que regula o processo de formação no ensino superior; afinal, era ele quem instituía os Currículos Mínimos e é ele quem institui as Diretrizes Curriculares. No contexto político do segundo modelo, percebe-se que há níveis de interferência por parte do Estado. Afinal, da maneira como as Diretrizes foram e estão sendo implementadas, pode-se compreender que o Estado está (e/ou continua) a interferir na qualificação, em boa medida, dos concluintes do ensino superior.

No modelo do Currículo Mínimo, a organização curricular tinha pouco espaço de mobilidade. Nesse sentido, podemos dizer que no modelo das Diretrizes

Curriculares há flexibilização, desde que se entenda o conceito de flexibilização relacionado a mobilidade, opções de escolha. Embora o Currículo Mínimo seja mais rígido, tanto que neste modelo, o elenco de disciplinas era denominado de grade curricular, a definição do que deveria/deverá ser levado em consideração na elaboração da matriz curricular dos cursos está presente tanto em um modelo como em outro.

Apesar de, a primeira vista, parecer que, de fato, as Diretrizes Curriculares são mais flexíveis, há que se notar que esta flexibilização é relativa, pois ela só amplia as normas e orientações que as instituições devem observar no processo de elaboração do projeto pedagógico, e conseqüentemente, na elaboração da matriz curricular dos cursos. O caminho que cada uma das instituições deverá trilhar no processo de implantação e desenvolvimento dos cursos está tão definido no modelo das Diretrizes como no modelo do Currículo Mínimo. As exigências podem ser mais ou menos rígidas, em maior ou menor número, mas não deixam de ser exigências.

Diante deste contexto, a indagação que fica é: até que ponto os currículos organizados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser considerados mais flexíveis que aqueles elaborados, tendo como referencial os Currículos Mínimos? No item que discutirá as mudanças preconizadas pelo modelo das Diretrizes Curriculares esta questão será mais bem discutida.

2.2 Mudanças e Diferenças

Tendo como base a crítica anterior, se procederá com uma análise pormenorizada das Diretrizes Curriculares dos cursos selecionados. Conforme sinalizado na metodologia do trabalho, as categorias de análise das Diretrizes são: formação generalista, formação continuada e flexibilização. Tendo por base estes três aspectos, pretende-se ampliar o olhar sobre o modelo das Diretrizes, sobre os seus princípios, as mudanças e as conseqüências oriundas da instituição deste modelo.

2.2.1 Formação Generalista

O reconhecimento da necessidade de uma formação generalista apóia-se no reconhecimento de que os cursos de graduação, na sua maioria, concentram-se em áreas tradicionais e ausentes em áreas mais recentes.

Vale destacar que, uma formação generalista não se restringe, certamente, à formação profissionalizante. Uma orientação generalista não significa, todavia, que não sejam oferecidas aos egressos, oportunidades de aprofundar conhecimentos, domínio de habilidades e competências em áreas do campo de atuação profissional. Tal formação implica que os conteúdos básicos sejam trabalhados na medida em que deles necessitem todo o processo de formação para a atuação profissional.

Assim, de acordo com as Diretrizes, estando habilitado, legalmente, para o exercício da profissão, o egresso pode exercer a função onde as oportunidades de emprego aparecerem. Diferentemente dos Currículos Mínimos, modelo a partir do qual as profissões de nível superior eram rigorosamente delimitadas, contribuindo com isso as corporações, por meio da regulamentação das atividades profissionais (KUENZER, 2004).

A formação generalista, preconizada pelo modelo das Diretrizes Curriculares, vem ao encontro da necessidade de variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo curso, não se vinculando diploma e exercício profissional. Diferentemente do modelo dos Currículos Mínimos, nos quais eram fixados para uma determinada habilitação profissional e estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional.

A mudança da formação especializada para a formação generalista teve reflexos diretos na definição das áreas do conhecimento ou conteúdos exigidos no processo de formação de cada um dos cursos. A partir da análise das Diretrizes Curriculares, pode-se perceber que, de uma maneira ou de outra, são indicados os conteúdos e atividades que devem ser contemplados na organização curricular dos cursos superiores a partir de então. Algumas vezes esta indicação é explícita, outras ela é velada, mas, está sempre presente.

Dentre as três diretrizes analisadas são nas do curso de Direito em que os conteúdos e atividades aparecem definidos enquanto áreas do conhecimento que deverão ser contempladas nas matrizes curriculares dos cursos, sendo subdivididos em três eixos: formação fundamental, profissional e prática; sendo que as ditas áreas do conhecimento em muito se assemelham as “matérias” indicados no Currículo Mínimo do curso. No texto da resolução, em seu artigo 5º, assim está escrito:

O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Nas Diretrizes Curriculares do curso de Medicina, eles também estão definidos, mas de uma maneira um pouco mais sutil, ou seja, são definidas as áreas do conhecimento, mas a relação com as “matérias” definidas no Currículo Mínimo do curso, não é tão direta. Assim está indicado, no seu artigo 6º:

Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em medicina. Devem contemplar:

I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;

II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção;

IV - compreensão e domínio da propedêutica médica – capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas; capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-paciente;

V - diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica; e

VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e do processo de morte, atividades físicas, desportivas e as relacionadas ao meio social e ambiental.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que nas Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia, a indicação de conteúdos e atividades continuam presentes; porém, de maneira velada, isto é, são indicados os fundamentos e bases das diferentes áreas que deverão compor a matriz curricular dos cursos de psicologia, sendo muito menos rigoroso quando comparado com o Currículo Mínimo deste curso. No artigo 5º da resolução que institui as Diretrizes Curriculares do curso está assim disposto:

A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

b) *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

c) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

d) *Fenômenos e processos psicológicos*, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

e) *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma

compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

f) *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

A indicação de quais conteúdos e atividades corrobora com a idéia de que, de maneira mais ou menos flagrante, com maior ou menor espaço de mobilidade, continua sendo dito às IES o que e como deve ser observado no processo de planejamento e organização de projetos pedagógicos, e conseqüentemente, das matrizes curriculares, de cursos superiores. Ou seja, percebe-se uma adequação dos conteúdos, assim como das habilidades e competências propostos pelas Diretrizes Curriculares dos cursos analisados, aos requisitos da sociedade do conhecimento e, conseqüentemente, do novo contexto em que se encontra o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que, nos textos das Diretrizes, embora a palavra disciplina não seja utilizada, a indicação dos conteúdos e atividades indicam a organização de currículos por disciplinas. Neste sentido, é relevante pensar que, tradicionalmente, os currículos vem se organizando a partir delas. De acordo com Macedo e Lopes (2002, p. 73), “considerando o conhecimento escolar como derivado da ciência de referência ou como um processo amplo de reconstrução de saberes, prevalece um ponto em comum nas perspectivas que apresentam posicionamento polarizado sobre a sua constituição, ou seja, de que a organização do currículo por disciplinas tornou-se hegemônico na história do currículo escolar”. Ou seja, é por intermédio das disciplinas que o conhecimento vem sendo prioritariamente transmitido, assim, continuam sendo consideradas indispensáveis na sistematização dos conhecimentos.

Para Santomé (1998), a disciplinarização do conhecimento é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de reunir as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Por isso, alerta o autor, que “cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo” (p. 55).

É importante se ter presente que as disciplinas não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses dos grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável será o seu poder sobre o conhecimento escolar (GOODSON, 2007). Para Bourdieu (2004), o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico e; portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção do conhecimento na sociedade capitalista.

Diante deste contexto, a análise das Diretrizes Curriculares leva a considerar que, embora a disciplinarização não seja indicada como o modelo de organização curricular, não se percebe um movimento de superação deste modelo. Algumas vezes disfarçadas por outras denominações, outras resumidas a funções instrumentais, o certo é que as disciplinas manifestam sua forte influência na organização curricular.

Conforme já apontado, mesmo não sendo obrigatória a organização curricular em disciplinas, algumas exigências postas nos textos das resoluções que aprovam as Diretrizes Curriculares dos cursos analisados, conforme os artigos destacados, tendem a disciplinarização dos conteúdos, o que, por vezes, acaba por não privilegiar a formação generalista. Afinal, a disciplinarização tende a reforçar as divisões entre as áreas, e não promover a sua integração. Cada vez mais as áreas se especializam, e a formação se dá de maneira fragmentada, não se tendo em vista a formação de um profissional com ampla área de atuação, como se prevê no novo modelo.

Diante destas questões, Moreira (2003) e Veiga-Neto (2001) afirmam que se pode (e se deve) organizar currículos sem estruturas fortemente disciplinares, como várias experiências comprovam; todavia, dificilmente se conseguirá formular um currículo sem qualquer estrutura disciplinar. Em sendo assim, a aproximação, a articulação e a integração entre as disciplinas pode se revelar muito promissoras neste processo.

Outra questão que merece destaque diz respeito a idéia de linearidade presente na indicação dos conteúdos e atividades das Diretrizes analisadas, o que leva, na maioria das vezes, a uma organização linear dos currículos. Dito de outra

forma, percebe-se uma certa ordem na indicação sobre os conteúdos e atividades que deverão ser contemplados na organização curricular; e esta ordem parece ser tendenciosa, ou seja, do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A impressão que se tem é de que a teoria só pode se refletir na prática, e não o contrário, a prática iluminar a teoria; como se os estudantes não tivessem condições de lidar com as questões da atuação profissional na fase inicial do curso.

O estágio supervisionado, um componente curricular obrigatório nos três cursos analisados, reforça esta idéia. A seguir, são apresentados os artigos das resoluções que tratam do estágio, respectivamente dos cursos de Direito, Medicina e Psicologia:

Direito:

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Medicina:

Art. 7º A formação do médico incluirá, como etapa integrante da graduação, estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, em regime de internato, em serviços próprios ou conveniados, e sob supervisão direta dos docentes da própria Escola/Faculdade. A carga horária mínima do estágio curricular deverá atingir 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Medicina proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço incluirá necessariamente aspectos essenciais nas áreas de Clínica Médica,

Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva, devendo incluir atividades no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção em cada área. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio.

§ 2º O Colegiado do Curso de Graduação em Medicina poderá autorizar, no máximo 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total estabelecida para este estágio, a realização de treinamento supervisionado fora da unidade federativa, preferencialmente nos serviços do Sistema Único de Saúde, bem como em Instituição conveniada que mantenha programas de Residência credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica e/ou outros programas de qualidade equivalente em nível internacional.

Psicologia:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

De acordo com o exposto nas Diretrizes, percebe-se que a prática profissional nos cursos superiores, organizada, geralmente, na forma de estágio, é colocada nos períodos finais, tendo como objetivo aproximar o futuro profissional da sua área de atuação. Entretanto, pode-se pensar que esta aproximação não necessariamente deva se dar apenas no momento de conclusão da formação inicial. Conforme destaca Cunha (2003), o estágio, quando organizado para acontecer no fim do curso dificulta a ação de tomar a prática como ponto de partida da teoria. Neste sentido, a prática não é referência para a teoria; ao contrário, esta é a referência para a prática que deve, basicamente, reproduzi-la em situações concretas. Ou seja, a prática é vista como uma ampliação da teoria e não como um cenário gerador de teorias.

Conforme apontado anteriormente, talvez seja este o objetivo, ou seja, incluir as atividades de estágio após ter dotado o estudante (e futuro trabalhador) de uma base sólida de conhecimentos gerais, sendo este o cenário necessário para sua maior treinabilidade.

Diante do exposto, percebe-se que a direção das reformas promovidas pelo governo tem sido com a adaptação dos currículos e formatos da educação superior às demandas da nova ordem capitalista da globalização, processo esse que, de acordo com Scheibe (2004), é influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presentes na nova forma de organização do processo produtivo. “A ênfase em dotar o trabalhador brasileiro de uma base sólida de conhecimentos gerais, necessária para sua maior treinabilidade e adaptação à flexibilidade e às mudanças nos processos produtivos, está presente nos documentos oficiais reformadores da educação” (SCHEIBE, 2004, p. 181).

Para romper com este processo, Morgado (2006) ajuda a pensar que, em vez de um currículo no modelo academicista, fortemente compartimentado em disciplinas, numa organização que não facilita as articulações, tornando difícil a contextualização para os estudantes, é imperativo um currículo que atenda às diferenças e necessidades dos seus estudantes e possibilite a diversificação das formas de aprender.

2.2.2 Formação Continuada

De acordo com Kuenzer (2004), a concepção de um currículo mínimo refletia o esforço de conferir organicidade entre a formação e o exercício profissional, uma vez que estabelecia os conhecimentos que eram necessários à formação para cada trabalho especializado, em âmbito nacional. Assim, uma vez formado, o egresso do curso superior, de modo geral, conseguia um trabalho na sua área de formação. Ainda, desde que exercesse com competência as suas atribuições, gozava de estabilidade, sem que se exigisse dele grande empenho de atualização para além dos necessários para acompanhar as mudanças que aconteciam de maneira pontual e gradual, e que eram absorvidas quase que “naturalmente”.

Enquanto que nos Currículos Mínimos, a formação era entendida como o desempenho resultante de uma grade curricular com conteúdos mínimos obrigatórios, nas Diretrizes Curriculares é concebida como um processo contínuo, autônomo e permanente, no qual o profissional deve receber uma sólida formação básica e profissional, com o intuito de formar um profissional capaz de se adaptar as novas e emergentes demandas. Em outras palavras, ao passo que os Currículos Mínimos pretendiam um profissional preparado, as Diretrizes pretendem formar um profissional que se adapte as novas e emergentes condições e situações. Além disso, aquele profissional disciplinado e cumpridor de tarefas estabelecidas e estáveis perdeu espaço no novo cenário, e, no seu lugar, demanda-se um trabalhador com capacidade de discernir, estabelecer relações e saber articular-se no processo de decisão.

No relatório¹⁶ elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, para a UNESCO, muito se fala sobre a necessidade de se conceber a educação como um processo vitalício que se estende ao longo de toda a vida, e não apenas na infância e juventude. No quinto capítulo do relatório, denominado “Educação ao longo de toda a vida”, afirma-se que “o progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos na formação inicial tornem-se, rapidamente, obsoletos e exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente” (DELORS, 2001, p. 104).

Ou seja, as mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, a dinamicidade que o desenvolvimento científico e tecnológico exigiu dos processos produtivos, tendiam a mudanças no processo de formação. A partir da dinamicidade que o desenvolvimento científico-tecnológico imprimiu aos processos produtivos e sociais são necessárias mudanças nesta modalidade de formação. As mudanças, muito rápidas, passam a questionar os conteúdos que constituíam os currículos. Ainda, a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, nos quais a base eletromecânica é substituída pela base microeletrônica,

¹⁶ O relatório foi publicado no Brasil em 1999, com o título: Educação: um tesouro a descobrir, com apoio do Ministério da Educação, da UNESCO e da Editora Cortez.

passa a exigir o desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, tais como análise, síntese, criação de soluções inovadoras, comunicação clara e precisa, capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar processos, lidar com as diferenças, resistir as pressões, buscar aprender permanentemente, dentre muitas outras (KUENZER, 2004, p. 17-18).

Enfim, em decorrência da compreensão de que estão ocorrendo mudanças no mundo do trabalho e, conseqüentemente, nos perfis profissionais, tornam-se necessários ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional. Porém, tais dinâmicas, certamente “naturalizam” as instituições de ensino superior como local de formação profissional em detrimento de uma formação mais ampla.

Tendo em vista este contexto, percebe-se, nas Diretrizes Curriculares, um movimento em imprimir no processo de formação no ensino superior a necessidade da formação continuada, permanente, e para toda a vida. A exigência, em alguns cursos, das atividades complementares pode se configurar como um norte para este cenário. Tais atividades, entendidas como aquelas que possibilitarão aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências que visem a ampliar a sua formação, especialmente as adquiridas fora do ambiente escolar, buscam incutir na formação a idéia de que muitos são os espaços de formação profissional.

Dentre os cursos analisados, as atividades complementares estão contempladas e são obrigatórias, de forma sistematizada, nos cursos de Direito e Medicina, como se pode perceber nos respectivos artigos 8º de suas resoluções:

As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.
Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Medicina deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de

iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Na resolução do curso de Psicologia tais atividades não são sistematizadas e obrigatórias de maneira tão clara quanto nos outros dois cursos. Porém, a necessidade de tais atividades é indicada no artigo 19 da sua resolução, onde está escrito:

O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

A princípio, a menção de tais atividades pode ser vista como uma flexibilização do currículo, principalmente se comparado aos Currículos Mínimos. Sob a ótica do percurso escolar, pode-se admitir que a instituição de tais atividades flexibiliza o currículo, abre as portas e incentiva um percurso escolar diferenciado. Entretanto, sob a ótica da regulação, é ousado se falar em flexibilização. Afinal, de alguma maneira continua sendo dito às instituições de ensino o que deverá compor o percurso dos estudantes do ensino superior.

Entretanto, há de se reconhecer que a indicação destas atividades trata-se de uma maneira de incentivar os estudantes a buscar outras formas e espaços educativos e de formação profissional. Incentivo este que deve ser levado para o percurso de formação profissional que acontecerá depois de finalizada a trajetória no ensino superior. Contrariando a idéia de que o profissional é formado nas

instituições de ensino superior e dela deve sair “pronto”, com toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho.

Por fim, não basta que a legislação privilegie um espaço curricular para as atividades complementares, é preciso que se perceba o sentido delas no contexto da formação profissional.

2.2.3 Flexibilização

A flexibilização é um termo recorrente nos atos normativos que tratam das Diretrizes Curriculares. No Parecer 67/2003, assim está:

“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”

“a nova legislação (Leis 9.131/95 e 9.394/96) teria de firmar diretrizes básicas para esse novo desafio, promovendo a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por Diretrizes Curriculares Nacionais”

De acordo com pareceres sobre esta temática (776/1997 e 67/2003), enquanto que os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade, as Diretrizes os incentivam. Segundo estes mesmos documentos, os Currículos Mínimos atuavam, muitas vezes, como instrumentos de transmissão de informações e conhecimentos, priorizando interesses corporativos. Em contrapartida, de acordo com o exposto nos atos normativos que tratam das Diretrizes Curriculares, estas buscam uma formação que oriente os profissionais na direção de uma sólida formação, preparando o profissional para o mercado de trabalho, para os desafios da profissão e as condições cada vez mais inconstantes do exercício profissional.

Tornar um currículo flexível pode representar, sim, a promoção de percursos formativos diferenciados e relações mais tênues e menos fragmentadas entre os conteúdos e as atividades (disciplinas), além da promoção de tempos e espaços diversificados para a efetivação do processo educativo e para uma melhor formação do profissional para o mercado de trabalho. Entretanto, é necessário que se reflita

sobre questões do tipo: a quem esta flexibilização estará servindo? Poderá servir ao processo educativo, promovendo uma adequada relação entre o conteúdo e o método, deslocando o processo de memorização e da repetição para o de desenvolvimento cognitivo complexo, mas, este mesmo processo, também poderá criar condições para o perfeito adestramento do sujeito aos artifícios e necessidades do mercado capitalista. Ou seja, a flexibilização, dependendo de como é entendida e praticada, pode passar a significar aligeiramento e precarização da formação.

Parece haver também o entendimento de que é preciso flexibilizar os currículos dos cursos de graduação devido a necessidade de viabilizar a vida dos estudantes, especialmente daqueles que trabalham. Assim, o currículo é responsabilizado, em grande parte, pelo alto percentual de evasão das IES brasileiras. O MEC, por sua vez, vê a rigidez curricular como sendo a principal causa dos elevados índices de evasão e baixos percentuais de diplomados (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001).

A idéia de flexibilização que permeia a elaboração de diretrizes curriculares para os cursos de graduação está intimamente ligado à reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente a acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Ainda, segundo os mesmos autores, está associado à idéia de que apenas a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.

Enfim, flexibilizar o processo não pode representar somente o objetivo de formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo. Pois, estas condições, na maioria das vezes, são colocadas a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo.

É preciso ter claro que a política oficial, ao redirecionar a flexibilização para uma perspectiva utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social do ensino superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da definição de perfil(is) profissional(is) baseados em conhecimentos, habilidades e competências, hipoteticamente, requeridas pelo mercado de trabalho que está em constante mutação.

2.3 Afinal, o que muda com as Diretrizes Curriculares?

Diante do que foi exposto até então, vale destacar uma idéia presente tanto em um modelo como em outro, que é a concepção do currículo como prescrição, ou seja, um “currículo que se desenvolve com base na idéia de que podemos definir desapaixonadamente os principais ingredientes do curso de estudos e, em seguida, continuar com o ensino dos diversos segmentos e seqüências, numa variação sistêmica” (GOODSON, 1998, p. 67).

Segundo o mesmo autor (2007) a idéia do currículo como prescrição desenvolve-se a partir da crença de que podemos, imparcialmente, definir os principais ingredientes necessários ao desenvolvimento das atividades de estudo, e então, ensinar os vários segmentos e seqüências de uma forma sistemática.

Entretanto, não é apenas esta idéia que sustenta o currículo prescrito. Entre outras, ele sustenta a mística de que a especialização e o controle são inerentes ao governo central e às burocracias educacionais (GOODSON, 2007, p. 242). As prescrições curriculares determinam as diretrizes, os parâmetros, mas, algumas transgressões esporádicas são permitidas, desde que, claro, o gerenciamento das prescrições seja mantido e não desafiado.

Neste mesmo pensamento, outra idéia importante diz respeito à aceitação de modelos estabelecidos pelas relações de poder. De acordo com o mesmo autor, ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Conforme exposto em outro momento, o modelo de disciplinarização, praticamente absoluto nas instituições de ensino, não foi definido de forma desinteressada, nem as disciplinas são; pelo contrário, são definidas em uma estreita relação com o poder e os interesses de grupos sociais. Neste sentido, quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele exercerá poder sobre o conhecimento escolar.

Para Moreira e Silva (1994) não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e

transmitido nas instituições educacionais. As relações de poder que influenciam o processo vão desde as ações de grupos e classes dominantes corporificados no Estado até aos inúmeros atos cotidianos nas salas de aula. Neste sentido, é importante não identificar o poder simplesmente em atos legais, pois este está presente também nas rotinas e rituais institucionais cotidianos.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado, os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais (interesses, conflitos) e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, gênero (SILVA, 1998). Sendo assim, o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Sacristán (1998) ajuda a refletir sobre isso, quando afirma que é impossível imaginar que este processo possa ser diferente, pois a regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. Pensar em uma outra possibilidade suporia se situar em outro sistema educativo e em outra sociedade. Para o mesmo autor, “a ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. (...) Em qualquer sociedade complexa é inimaginável a ausência de regulações ordenados do currículo” (p. 108).

Enfim, podemos encontrar graus e tipos de intervenção diferentes, baseados em modelos e em épocas distintas; porém, o que se percebe é que se mudam os nomes, de currículo mínimo para diretrizes curriculares, mas o princípio da prescrição, da regulação, continua presente. Conforme afirma Scheibe (2004, p. 182) “estamos hoje diante de uma retomada do tecnicismo, sob novas bases”. Ou seja, modernizam-se e atualizam-se os termos, acrescentam-se e excluem-se alguns mecanismos, mas, poucas mudanças são, de fato, implantadas. Até porque mudanças significativas envolvem processos complexos, e, não se transforma a cultura e a prática institucional com leis e decretos.

Nesse sentido, vale a discussão sobre a seguinte questão: a implantação das Diretrizes Curriculares foi uma proposta inovadora, conforme preconizado pelos seus idealizadores?

De imediato, pode-se afirmar que inovação é uma palavra carente de definição precisa e um termo extremamente polissêmico e sem um consenso, sendo considerado por muitos como um termo ligado a tecnologia e ao crescimento econômico. Para Goldberg (1995, p. 204), em educação, a inovação é o “processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento do sistema”.

Introduzir e/ou provocar inovação tem o sentido de promover mudança. De certa maneira, a palavra inovação vem associada a mudança, novidade. Porém, o novo só adquire sentido a partir do momento em que ele entra em relação com o já existente (VEIGA, 2003). Importante se ter presente que os processos inovadores se constroem em um tempo e espaço e não podem ser percebidos com uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. A inovação não é mero resultado da inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes (CUNHA, 2004).

Destaca-se ainda, que os processos tidos como inovadores, muitas vezes continuam a orientar-se por preocupações de padronização, de uniformidade, de controle burocrático. Nestes casos, se a inovação é instituída, há fortes riscos de que seja absorvida pelas lógicas preexistentes, pelos quadros de referência reguladores (VEIGA, 2003), tornando-se assim uma inovação regulatória.

A inovação regulatória é caracterizada, por um lado, pela qualificação dos fenômenos atrelados a um processo de mudança fragmentado, limitado e autoritário; e de outro, pelo não-desenvolvimento de uma articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir. Para Leite e colaboradores (1997, p. 10, apud VEIGA, 2003) esta inovação “é uma rearticulação do sistema que se apropria das energias emancipatórias contidas na inovação, transformando-a numa energia regulatória”. Esta inovação nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação das quais todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, sociedade, educação, instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários,

parâmetros, critérios) proposto em nível nacional. E, como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas.

De acordo com Messina (2001), em muitos casos, a inovação foi assumida como fim em si mesma e como a “solução” para problemas educacionais estruturais e complexos. Como decorrência, em nome da inovação, têm-se legitimado propostas conservadoras, homogêneas políticas e práticas e promovido a repetição de propostas que não consideraram a diversidade dos contextos sociais e culturais. É por estes e por outros motivos que no contexto da educação, inovar é bastante complexo, pois, causa e efeito não tem, entre si, uma relação linear, seja no espaço, seja no tempo. Ainda, a cultura instituída e expressa pelas práticas cotidianas não pode ser modificada com ações de curto prazo, com reestruturações bruscas e abrangentes, que muitas vezes produzem apenas movimento e confusão, mas como afirma Sacristán (1998), poucas mudanças substanciais. Ainda, no cenário educacional, o que se percebe é que as idéias de eficácia, normas, prescrições, ordem e equilíbrio, permeiam o processo inovador, sendo que estas não são os melhores conceitos nos quais um processo inovador deve se balizar.

Diante do exposto, defende-se a idéia de que, a instituição do modelo das Diretrizes Curriculares provocou mudanças no sistema e nos cursos deste nível de ensino, principalmente nos aspectos que dizem respeito a organização acadêmica e curricular. Entretanto, partindo das discussões sobre o termo e do princípio do currículo como prescrição, entende-se que mudanças aconteceram; porém, é ousado falar em inovação. Até porque, o que se tem percebido é que muitos dos atos normativos relativos a este nível de ensino apenas atualizam o ensino superior em relação às mudanças operadas na economia, nas finanças, na cultura, na estrutura pública, entre outros.

Neste contexto, é preciso que fique claro que a concepção de inovação adotada por este estudo difere da tradicional noção de inovação, entendida como rearranjo de situações e procedimentos externos à situação inovada.

Além das mudanças já apontadas, a substituição dos Currículos Mínimos por Diretrizes Curriculares trouxe uma nova concepção de avaliação e de certificação, ou seja, mudou a forma como o Estado vinha exercendo o seu poder. No modelo

dos Currículos Mínimos, que estabeleciam uniformidade por curso em âmbito nacional, o controle se dava no processo, ou seja, as propostas curriculares eram analisadas, na época, de forma centralizada pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação, que autorizavam e credenciavam os cursos por meio de averiguações periódicas e análise de documentos.

Até a LDB 9.394 de 1996, antes da emissão dos diplomas, os históricos escolares eram analisados com cuidado pelas Delegacias Regionais do MEC espalhadas por todo o país; cujo objetivo era verificar se o currículo mínimo havia sido cumprido. Após tal análise, o diploma era registrado e passava a ser válido nacionalmente. Esse procedimento, essencialmente burocrático, tinha um valor importante no modelo da época, que estabelecia uma relação estreita entre a formação e a ocupação; isto é, o Estado sancionava a formação, exercendo função mediadora entre a formação e o mercado de trabalho, assegurando, assim, validade dos diplomas em âmbito nacional.

Com as Diretrizes Curriculares, embora o MEC e o CNE continuem exercendo sua função no que tange à autorização e ao reconhecimento, há uma outra compreensão, ou seja, é o mercado, ao não receber os egressos, e o estudante, ao não se matricular em determinados cursos, que fornecerão o estímulo necessário à instituição no que diz respeito à manutenção de padrões mínimos de qualidade.

É preciso destacar que, do ponto de vista da função reguladora do Estado, há uma mudança substantiva, na medida em que ele deixa de desempenhar função mediadora entre formação e mercado através de sua função certificadora, e não mais registrando os diplomas, cujo valor passa a ser conferido, em grande parte, pelo mercado (KUENZER, 2004).

Diante deste contexto, há que perceber o deslocamento de parte da função de controle do Estado para o mercado. Isso não quer dizer que o Estado tenha abandonado seu papel, porém, passou a desenvolvê-lo de outra forma: cursos poderão ser descredenciados após processos avaliativos, considerados insatisfatórios, e que insistam no descumprimento dos critérios mínimos. No contexto de processo avaliativo constante, e, considerando que a proposta das Diretrizes Curriculares preconiza a flexibilização curricular, cabe a reflexão: até quando essa

flexibilidade será mantida, tendo em vista que os currículos, direta ou indiretamente, são defrontados com uma avaliação que é homogeneizadora?

Ainda, o mercado estabelece seus próprios mecanismos de controle, para além dos discursos sobre a formação. Ou seja, muitas corporações continuam regulando, geralmente por meio de exames, a quantidade e a qualidade dos profissionais que serão autorizados a exercer a profissão. Isso significa dizer que, se há liberalização na formação, as corporações continuam a fazer uma reserva de mercado para o exercício de ocupações consideradas típicas de uma dada formação. Em alguns casos, como nos cursos de Direito e Medicina, a partir de um longo processo que culminou com a conquista das suas respectivas corporações (OAB e CFM), estas podem se pronunciar sobre as propostas de criação de novos cursos (Portaria nº 147/2007, de 12 de fevereiro de 2007).

Vale destacar que neste estudo não se procurou defender ou rejeitar o processo de regulação, a instituição de normas. Estas têm sido vistas como opressivas, pois como afirma Santos (2007) buscam uniformidade em um mundo de diferenças. Mas, acredita-se que algumas normas são fundamentais. Num cenário em que alguns as criticam e outros as apóiam, os sistemas e as instituições de ensino, e em particular as de ensino superior, precisam ter clareza que, em certa medida, as normas são importantes para o seu funcionamento democrático, que elas tendem a facilitar as relações interpessoais, expressam escolhas e opções prevaletentes no âmbito do Estado, assim como as saídas ou soluções que este dispõe para viabilizar a resolução de conflitos e embates. Até mesmo porque, não se espera que as mudanças curriculares sejam desconstituídas de conflitos, nem se estabeleçam dentro de um marco teórico absolutamente coerente e com um único modelo de pensar a educação. Sendo o currículo a expressão da função socializadora e cultural do sistema de ensino, não poderia estar isenta de polêmicas e conflitos.

Mesmo diante de um cenário que é regulado pelo Estado e com fortes influências do mercado, para que o processo de formação tenha êxito, antes de atender as normas impostas, é necessário que as instituições de ensino superior, na figura dos seus cursos de graduação, assumam a responsabilidade de formar seus

estudantes com condição de inserção no mundo do trabalho, o que é muito diferente de formá-los para o mercado de trabalho.

Enfim, a formação de pessoas enquanto cidadãos, mais do que a formação de profissionais, constitui uma das tarefas mais complexas a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino. Essa complexidade, no entanto, não pode ser encarada como portadora de obstáculos intransponíveis, mas como desafio. Uma das formas de enfrentar este desafio é ter consciência de sua complexidade e agir sobre ela. Assim, nos cursos superiores, será(é) fundamental criar condições para que o profissional em formação entenda que tão importante quanto conhecer os problemas, é ser capaz de propor alternativas às questões que a realidade apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho de pesquisa, que teve como principal objetivo identificar e discutir os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, Medicina e Psicologia, algumas considerações merecem destaque. Uma delas diz respeito à influência que a reforma do Estado e alguns organismos internacionais exerceram e exercem na definição das políticas públicas em educação no país. Ainda, os aspectos considerados relevantes na comparação entre os princípios presentes nas resoluções que instituíram os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares dos cursos analisados, bem como aqueles presentes nestas últimas. Neste sentido, merece destaque, também, a análise do processo de instituição das políticas públicas de maneira geral, e em especial da política que trata da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Como assinalado no parágrafo acima, em primeiro lugar, há que se destacar que a instituição das DCN se dá num novo cenário de relação entre o Estado e a sociedade. Este se configurou a partir dos anos 1990, mediante uma política de descentralização, tendo-se substituído o papel do Estado de provedor de direito de bens e serviços, além do controle centralizado do conjunto das atividades sociais, por funções de coordenação e regulação, dentre elas a educação. Em relação a influência da comunidade internacional, veiculada nomeadamente através das organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO entre outras), pode-se dizer que esta é vista como determinante no desenvolvimento dos sistemas educativos de muitos países.

No bojo da reforma, o governo conferiu à educação uma importância conformada, ainda mais, pela lógica capitalista, buscando adaptar a educação às demandas do mercado, por meio de estratégias que visam adequá-la aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital.

A análise comparativa das resoluções que instituíram os Currículos Mínimos e das Diretrizes Curriculares dos cursos selecionados nesta pesquisa revela que a mesma lógica está presente nos dois modelos, ou seja, o mercado influencia o

Estado e este define o que devem contemplar e como os cursos superiores devem ser organizados. Na análise das Diretrizes Curriculares dos cursos avaliados o que se percebe é uma forte influência da lógica do mercado em uma dupla e concomitante direção: a da consolidação do mercado do conhecimento e a do aprofundamento do conhecimento para o mercado (NEVES; PRONKO, 2008). Percebe-se uma adequação dos conteúdos, habilidades e competências propostos pelas Diretrizes Curriculares aos requisitos da sociedade do conhecimento e do mercado.

O novo modelo, ao considerar como pilares a formação generalista, a formação continuada e a flexibilização curricular, em contraposição a uma formação específica, limitada ao exercício profissional e com currículos mais rígidos, apresenta-se como uma política que tem o intuito de romper com a lógica cartorial e fragmentária. De fato, a partir das Diretrizes Curriculares podem-se perceber mudanças na organização curricular de muitos cursos espalhados pelas IES de todo o país. Entretanto, há que se notar que a política em si não apresenta elementos suficientes para promover a desfragmentação. Em sendo assim, o que se percebe é que a instituição das Diretrizes Curriculares serviu como uma “oxigenação” dos currículos dos cursos de nível superior. A instituição das DCN promoveu, sim, discussões e mudanças na organização curricular dos cursos de graduação, e, neste sentido, há indícios de que os currículos estarão se modificando permanentemente; entretanto, isto não significa dizer que a política mudou.

No que tange o processo de elaboração, implantação e ação das políticas públicas, Ball (2001) destaca que a maioria delas, desde a sua definição, são frágeis, são produtos de acordos, que podem ou não funcionar, são retrabalhadas, polidas, ensaiadas, testadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação dos textos, e, em última análise, recriadas no contexto da prática. E, no caso da política educacional analisada neste estudo, os processos são igualmente frágeis, complexos e crivados de nuances.

Vale destacar que os sentidos dos textos das políticas curriculares oficiais, de maneira geral, e o das Diretrizes em particular, não podem ser totalmente

controlados, assim, há espaço para novas e diferentes interpretações no âmbito das instituições. Ainda, as relações de poder entre o campo oficial e o pedagógico não se dão numa dinâmica direta e verticalizada.

Sendo esta relação não tão direta como se prevê nos textos oficiais, é possível imaginar que as IES convivam com o seguinte dilema: produzir propostas curriculares que possam traduzir os anseios, as crenças e as particularidades locais, ou, atender o que preconizam os dispositivos legais e assim acolher os “padrões” e convergências criadas pelas políticas curriculares do Estado no âmbito legal. Assim, na prática, o que se percebe é que muitas instituições recontextualizaram a estrutura curricular proposta pelas Resoluções do CNE, sendo assim, uma adequação dos currículos já existentes aos componentes curriculares e às séries de tempos determinados pela legislação.

Conforme apontado na introdução do trabalho, espera-se que a leitura das questões aqui destacadas, feita por docentes, coordenadores e profissionais ligados diretamente aos cursos de graduação nas IES do país, contribuam para que estes possam compreender e refletir sobre os princípios, e contradições, que cercam a política das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda, sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o tema e tendo em vista as limitações desta pesquisa, espera-se que outros estudos sejam realizados.

Neste sentido, entende-se que aqueles que elaboram as políticas educacionais, assim como os que organizam os projetos pedagógicos dos cursos de graduação devem se interrogar sobre duas questões básicas. A primeira é: que pessoas devem se tornar os sujeitos que educamos, de modo que tenham condições de atuar de forma crítica e criativa na realidade em que vivem? E a segunda: qual é o caminho para que as pessoas aprendam a atuar de modo crítica e criativo nesta realidade que muda tanto? A resposta a estas perguntas indicará o sentido de educar pessoas, de formar profissionais, de formular leis e diretrizes curriculares. O sentido de educação atribuído é emprestado de Franco, Libâneo e Pimenta (2007), que afirmam ser a intervenção na capacidade de ser e de agir das pessoas.

Considera-se que a organização curricular da formação de profissionais é uma grande e complexa tarefa a ser desenvolvida pelas instituições de ensino. Essa complexidade, no entanto, não pode ser encarada como um obstáculo intransponível, mas como um desafio. Uma das formas de enfrentar a questão é ter consciência de sua complexidade e agir sobre ela. Assim, nos cursos superiores, será fundamental criar condições para que o futuro profissional entenda que é importante ter conhecimento dos problemas e que ele se torne capaz de propor alternativas às questões que a realidade apresenta.

Neste sentido, cabe às instituições de ensino, assim como a tantas outras, encontrar meios de sobreviver às contradições do avanço das forças produtivas e das novas relações sociais e de trabalho.

Para finalizar, mesmo que de forma parcial, vale destacar que ao longo do estudo o intuito foi sempre o de vislumbrar uma outra posição sobre as políticas públicas em educação, e até mesmo desafiar o olhar, para assim tentar reconhecer novos enfoques às análises já realizadas acerca das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, n. 75, a. 22, ago 2001.

AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35-46, jan/abr 2003.

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 13, n. 2, p. 7-28, 2000.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas globais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, pp. 99-116, jul/dez 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: 2000.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação de políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out 2005 (especial).

BITTAR, M. Reforma do Estado no Brasil: uma perspectiva conservadora. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 47-65, jan/jun 2006.

BOGDAN, R. C.; BIKLLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESO, 2004.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Fixas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Documenta**, 1961, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 25 nov. 1995, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 09 jan 2001, Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação. Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, 15 abr 2004, Brasília, DF.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, 10 maio 2006, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 147, de 02 de fevereiro de 2007, Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em Direito e Medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, 05 fev 2007, Brasília, DF.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, a. 22, n. 75, p. 67-83, ago 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer/Resolução nº 403/62 de 19 de dezembro de 1962, Fixa o currículo mínimo e a duração do curso de Psicologia. **Revista Documenta**, Brasília, DF.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 08, de 08 de outubro de 1969, Fixa os mínimos de conteúdo do curso de Medicina. **Revista Documenta**, Brasília, DF.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, Fixa o currículo mínimo para o curso de Direito. **Revista Documenta**, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CE nº 776, de 03 de dezembro de 1997, Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, 03 dez. 1997, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 583, 04 de abril de 2001, Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. **Diário Oficial da União**, 29 out 2001, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 04, de 07 de novembro de 2001, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Medicina. **Diário Oficial da União**, 09 de novembro de 2001, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CE nº 67, de 11 de março de 2003, Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2003, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, 18 maio 2004, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, 01 de outubro de 2004, Brasília, DF.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES nº 02, de 18 de junho de 2007, Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. **Diário Oficial da União**, 19 de junho de 2007, Brasília, DF.

CUNHA, M. I. da. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas/SP: Papirus, 1998.

CUNHA, M. I. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MOARES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

CUNHA, M. I. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set 2002.

DELORS, J. et all. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, v. 23, n.80, p. 234-252, set 2002.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991, p. 109-139.

FRIGOTTO, G. A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C. **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1995.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, pp. 241-252, maio/ago 2007.

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov 2001.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, n. 92, v. 26, p. 799-819, out 2005 (especial).

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 673-704, set/dez 2006.

KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MACEDO, E.; LOPES, A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006.

MESSINA, G. Mudanças e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov 2001.

MINTO, L. W. O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90. Artigo disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_05.html, acessado em: 13 out. 2007.

MINTO, L. W.. Capitalismo e Educação no Brasil: análise do processo de reforma do Estado e do ensino superior. In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação**. Marília: Gráfica Massoni, 2008.

MORAES, S. C. de. É possível a construção de políticas públicas emancipatórias em educação? **Revista Portuguesa de Educação**, 17(2), p. 225-246, 2004.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, A. F. B. Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para uma discussão. In: MOARES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

MORGADO, J. C. Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 205-228, jan/jul 2006.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe. **European Journal of Education**, v. 23, n.1, p.7-24, ago, 1988.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJ/Fiocruz, 2008.

SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan/abr 2007.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.177-193, 2004.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, L. L. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun 2007.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.'; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez 2005.

SILVA, T. T. Apresentação. In: GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998.

SILVA JUNIOR, J. R. Reformas do Estado e da Educação Superior no Brasil: as ações dos atores em cena e o processo de privatização. In: CATANI, A. M. (Org). **Novas perspectivas nas Políticas de Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA SANTOS, B. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Fundação Mário Soares/Gradiva, 1998.

VAIDERGORN, J. Uma perspectiva da globalização na universidade brasileira. **Cadernos Cedes**, n. 55, a. 21, nov 2001.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez 2003.

VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas,SP: Papyrus, 2001.

APÊNDICES:

Apêndice 1: Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Direito

Apêndice 2: Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Medicina

Apêndice 3: Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia

Apêndice 1:

Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Direito

Curso: DIREITO

Quadro Comparativo: Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|--|
| Resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972 | Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004 |
| Cita a lei nº 5.540 (art. 26) e o parecer nº 162/72 como as bases legais para que seja instituído o currículo mínimo do curso de graduação em Direito | Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Direito a serem observadas pelas IES em sua organização curricular (art. 1) |
| Fala em curso de graduação em Direito | Fala em curso de graduação em Direito, bacharelado (art. 1) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Informa que a organização dos cursos de Direito, observadas as Diretrizes Curriculares se expressa através de seu projeto político pedagógico, que irá abranger: perfil, competências, habilidades, conteúdos, estágios, atividades complementares, sistema de avaliação, TCC, regime acadêmico de oferta, dentre outros (art. 2) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Apresenta um “roteiro” de elementos estruturais para a organização do projeto pedagógico do curso (art. 2, parágrafo 1) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Apresenta o perfil do egresso do curso (art. 3) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Apresenta o conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação (art. 4) |
| Identifica um conjunto de matérias Básicas e Profissionais. Dentre as Básicas estão: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia. Dentre as Profissionais estão: Direito Constitucional, Civil, Penal, Comercial, do Trabalho, Administrativo, Processual Civil, Processual Penal, e duas entre: Direito Internacional Público, Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro, Direito da Navegação, Romano, Agrário, Previdenciário e Medicina Legal, além de Prática Forense, Estudos de Problemas | Identifica os três eixos de conteúdos e atividades que devem se interligar: Eixo de Formação Fundamental (Antropologia, Economia, Filosofia, Psicologia, Sociologia, entre outros), Eixo de Formação Profissional (Ciência do Direito, Direito Constitucional Administrativo, Tributário, Penal, Civil, Empresarial, do Trabalho, Internacional, Processual, entre outros), Eixo de Formação Prática (Estágio Curricular, Trabalho de Curso e Atividades Complementares) (art. 5) |

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|---|
| Brasileiros e a prática de educação física conforme a legislação específica. (art. 1) | |
| Não se fala disso nesta Resolução | Informa que a organização curricular do curso deverá estabelecer as condições de oferta, integralização e o regime acadêmico (art. 6) |
| Apenas cita que a prática forense se dará sob a forma de estágio supervisionado (art. 1, parágrafo único, alínea a) | Fala sobre o Estágio Supervisionado, esclarece o que se entende por este, como será a sua operacionalização, regulamentação, entre outros (art. 7) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Fala sobre as Atividades Complementares, esclarece o que se entende por estas (art. 8) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Fala sobre o Trabalho de Curso, esclarece o que se entende por este (art. 10) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Informa que as IES deverá adotar formas específicas e alternativas de avaliação do curso, tanto internas como externas (art. 9) |
| Informa que além da habilitação geral prescrita em lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos (art. 3) | Não se fala disso nesta Resolução |
| Em relação a duração, a resolução prevê um mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização deve ser feita em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos (art 2) | Não define a carga horária, afirma que esta será definida em resolução da Câmara de Educação Superior (art. 11) |
| Informa que os mínimos curriculares serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as IES aplicá-los desde já (art. 4) | Informa que as diretrizes deverão ser implantadas, obrigatoriamente, no prazo de dois anos, aos alunos ingressantes a partir da publicação desta resolução. Podendo as IES optar pela aplicação aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta (art. 12) |

Apêndice 2:

Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Medicina

Curso: **MEDICINA**

Quadro Comparativo: Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|--|
| Resolução CFE nº 08, de 08 de outubro de 1969 | Resolução CNE/CES nº 04, de 07 de novembro de 2001 |
| Cita a lei nº 5.540 (art. 26) e o parecer nº 506/69 como as bases legais para que seja instituído o currículo mínimo do curso de graduação em Medicina | Institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Medicina a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do país (art. 1) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Informa que as DCN do curso de Medicina definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Medicina (art. 2) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Apresenta o perfil do egresso do curso (art. 3) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Apresenta o conjunto de habilidades e competências requeridas ao final da formação, gerais e específicas (arts. 4 e 5) |
| Identifica um conjunto de matérias Básicas e Profissionais. Dentre as Básicas estão: Biologia, Ciências Morfológicas e Fisiológicas e Patologia. Dentre as Profissionais estão: Iniciação ao Exame Clínico, Patologia e Clínica dos Órgãos e Sistemas, Obstetrícia e Ginecologia, Pediatria, Bases da Técnica Cirúrgica e da Anestesia, Psiquiatria, Medicina Legal e Deontologia e Estudos da Saúde Coletiva (art. 1) | Apresenta um rol de conteúdos essenciais para o curso, informa que estes devem estar relacionados com o processo de saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em medicina (art. 6) |
| Define o que compreenderá o estudo de Biologia, Ciências Morfológicas, Fisiológicas, Patologia, Iniciação ao Exame Clínico, Patologia e Clínica dos Órgãos e Sistemas, Anatomia Patológica Especial e Estudos da Saúde Coletiva (arts. 2, 3, | Não se fala disso nesta Resolução |

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|--|
| 4, 5, 6, 7, 8 e 9) | |
| <p>Informa que as matérias do currículo mínimo serão organizadas em disciplinas, dispostas nos currículos plenos de acordo com os planos de ensino de cada instituição. Ainda, as matérias dos artigos 2 a 9 não constituirão obrigatoriamente disciplinas individualizadas (art. 10 e 11)</p> | <p>Não se fala disso nesta Resolução</p> |
| <p>Apresenta que o curso abrangerá: estudos de bases doutrinárias e a realização de exercícios práticos, perfazendo o mínimo de 4.500 horas; estágio obrigatório em hospitais e centros de saúde, em regime de internato, permitindo aos alunos que escolham um gênero de atividade que irá exercer após a formatura e ao longo da vida profissional, compreendendo o mínimo de dois semestres (art. 12)</p> | <p>Fala sobre o Estágio Supervisionado, esclarece o que se entende por este, como será a sua operacionalização, regulamentação, entre outros (art. 7)</p> |
| <p>Não se fala disso nesta Resolução</p> | <p>Fala sobre as Atividades Complementares, esclarece o que se entende por estas (art. 8)</p> |
| <p>Não se fala disso nesta Resolução</p> | <p>Salienta que a construção do PPP deverá ser coletiva (art. 9)</p> |
| <p>Não se fala disso nesta Resolução</p> | <p>Informa que a organização curricular do curso deverá estabelecer a modalidade do curso (art. 11)</p> |
| <p>Não se fala disso nesta Resolução</p> | <p>Apresenta um rol de questões que o curso de Medicina deverá contemplar, como: ter como eixo as necessidades de saúde dos indivíduos, utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa dos alunos, promover a integração e a interdisciplinaridade, utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, entre outros (art. 12)</p> |

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|--|
| Não se fala disso nesta Resolução | Informa que o curso deverá fazer um trabalho de acompanhamento e permanente avaliação do processo para o seu aperfeiçoamento. Ainda, as avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos; sendo que para tanto, deverá utilizar metodologias e critérios de avaliação do processo de ensino-aprendizagem e do próprio curso em consonância com o sistema de avaliação ao qual pertencem (art. 13) |
| Informa que o curso será ministrado no mínimo de cinco e no máximo nove anos letivos (art. 13) | Não se fala disso nesta Resolução |

Apêndice 3:

Quadro Comparativo entre o Currículo Mínimo e as Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia

Curso: **PSICOLOGIA**

Quadro Comparativo: Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|--|---|
| Resolução de 19 de dezembro de 1962 | Resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004 |
| | Trata as Diretrizes Curriculares para o curso de Psicologia como orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para o planejamento, implementação e avaliação do curso (art. 2) |
| Fala em terminalidades: bacharelado, licenciatura e psicólogo (art. 1 e 3) | Fala apenas em “formação de Psicólogo” (art. 3) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Identifica o perfil do profissional (art. 3) |
| Identifica um conjunto de matérias comuns e mínimas para o bacharelado e licenciatura (Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, do Desenvolvimento, da Personalidade, Social e Psicopatologia Geral), e para o psicólogo, inclui matérias específicas (Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional e outras 3 entre uma lista de 7) (art. 1) | Identifica os conhecimentos requeridos para o desenvolvimento das competências e habilidades gerais (art. 4) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Identifica a articulação entre conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas (art. 5) |

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|---|
| Apresenta a escolha por parte do estudante de três disciplinas, em uma lista de sete, com o objetivo de diversificar a formação profissional, conforme as possibilidades e necessidades do meio e próprias das atividades da escola, da empresa, da clínica, etc (art. 1, parágrafo único) | Caracteriza o curso como tendo um núcleo comum e as ênfases curriculares (art. 6 e 10) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Identifica as competências e habilidades do núcleo comum (art. 8 e 9) Descreve as características das ênfases curriculares (art. 10, 11, 12) |
| Identifica a exigência do estágio supervisionado apenas para a formação do psicólogo (art. 2, alínea b) | Identifica a exigência de estágio supervisionado tanto para o núcleo comum como para as ênfases (art. 12 parágrafo 3, art. 20, 21, 22, 23) |
| Informa que para o exercício do magistério são obrigatórias as disciplinas pedagógicas fixadas em Resolução especial, excluída a psicologia da educação (art. 2, alínea a) | Informa que a formação do professor de psicologia se dará em projeto complementar e diferenciado e de acordo com a legislação que regulamenta a formação de professores da educação básica (art. 13) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Explicita que o projeto de curso deve indicar as condições de funcionamento do curso, carga horária global, do núcleo comum e ênfases, estágios, duração máxima do curso, procedimentos de auto-avaliação (art. 15 e 16) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Menciona que a atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das habilidades e competências necessárias ao exercício profissional (art. 17) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Identifica que o curso deverá ser organizado em conteúdos curriculares e atividades acadêmicas com objetivos de ensino, programas e procedimentos de avaliação (art. 18) |
| Não se fala disso nesta Resolução | Prevê a realização de atividades individuais e em equipe (art. 19) |

| Currículo Mínimo | Diretrizes Curriculares |
|---|---|
| Não se fala disso nesta Resolução | Prevê a instalação de um Serviço de Psicologia, com o objetivo de atender as exigências para a formação do psicólogo (art. 25) |
| Propõe quatro anos de curso para bacharelado e licenciatura e cinco anos para psicólogo; a regra não necessariamente, deverá ser de 4 + 1, sendo a indicada 3 + 2 (art. 3) | Não define duração. |
| Informa que este currículo terá vigência a partir do ano letivo de 1963 (art. 4) | Informa que a resolução entre em vigor a partir da sua publicação (art. 26) |

ANEXOS:

Anexo 1: Resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, fixa os mínimos conteúdos curso de Direito.

Anexo 2: Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Direito (DOU 01 de outubro de 2004).

Anexo 3: Resolução CFE nº 08, de 08 de outubro de 1969, que instituiu o currículo mínimo do curso de Medicina.

Anexo 4: Resolução CNE/CES nº 04, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Medicina (DOU 09 de novembro de 2001).

Anexo 5: Resolução de 19 de dezembro de 1962, que instituiu o currículo mínimo do curso de Psicologia.

Anexo 6: Resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia (DOU 18 de maio de 2004).

Anexo 1:

Resolução CFE nº 03, de 25 de fevereiro de 1972, fixa os mínimos conteúdos curso de Direito.

RESOLUÇÃO Nº 03-72, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1972

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas atribuições legais, na forma do artigo 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 163-72, homologado pelo Excmo. Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo do curso de graduação em Direito compreenderá as seguintes matérias:

A — Básicas

1. Introdução ao Estudo do Direito;
2. Economia;
3. Sociologia;

B — Profissionalizantes

4. Direito Constitucional (Teoria do Estado — Sistema Constitucional Brasileiro);
5. Direito Civil (Parte Geral — Obrigações. Parte Geral e Parte Especial — Coisas — Família — Sucessão);
6. Direito Penal — (Parte Geral — Parte Especial);
7. Direito Comercial (Comerciantes — Sociedades — Títulos de Crédito — Contratos Mercantis e Falências);
8. Direito do Trabalho (Relação de Trabalho — Contrato de Trabalho — Processo Trabalhista);
9. Direito Administrativo (Poderes Administrativos — Atos e Contratos Administrativos — Controle de Administração Pública — Função Pública);
10. Direito Processual Civil (Teoria Geral — Organização Judiciária — Ações — Recursos — Execução);
11. Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento — Recursos — Execução);
- 12/13. Duas dentre as seguintes:
 - a) Direito Internacional Público;
 - b) Direito Internacional Privado.

- c) Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal);
- d) Direito da Navegação (Marítima);
- e) Direito Romano;
- f) Direito Agrário;
- g) Direito Previdenciário;
- h) Medicina Legal.

Parágrafo único. Exigem-se também:

- a) a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado;
- b) o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, com predominância desportiva de acordo com a legislação específica.

Art. 2º O Curso de Direito será ministrado no mínimo de 2.700 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos quatro e no máximo sete anos letivos.

Art. 3º Além da habilitação geral prescrita em Lei, as instituições poderão criar habilitações específicas, mediante intensificação de estudos em áreas correspondentes às matérias fixadas nesta Resolução e em outras que sejam indicadas nos currículos plenos.

Parágrafo único. A habilitação geral constará do anverso do diploma e as habilitações específicas não mais de duas de cada vez serão designadas no verso, podendo assim o diplomado completar estudos para obtenção de novas habilitações.

Art. 4º Os mínimos de conteúdo e duração, fixados nesta Resolução, serão obrigatórios a partir de 1973, podendo as Instituições que assim o entenderem aplicá-los, já no corrente ano.

Art. 5º A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. — *Roberto Freire Santos*.

(D.O., 26-7-1972, p. 6.623).

RESOLUÇÃO Nº 04-72, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1972

O Presidente do Conselho Federal de Educação, no uso de suas

atribuições legais, na forma do que dispõe o art. 26, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Parecer nº 163-72, que a este incorpora, homologado pelo Excmo. Senhor Ministro de Estado da Educação e Cultura, resolve:

Art. 1º O currículo mínimo dos cursos de Enfermagem e Obstetrícia compreenderá 3 (três) partes sucessivas:

- a) pré-profissional; levando à graduação do Enfermeiro e habilitando o acesso à parte seguinte;
- b) de habilitações, conduzindo pela seleção de matérias adequadas, à formação do Enfermeiro Médico-Cirúrgico, da Enfermeira Obstétrica ou Obstetriz e do Enfermeiro de Saúde Pública, respectivamente, a partir do Enfermeiro.

Parágrafo único. Nas universidades e estabelecimentos isolados que ministrem mais de um curso de graduação, a parte pré-profissional incluirá as matérias do 1º ciclo comum a todos os cursos da Instituição na área das Ciências da Saúde.

Art. 2º A parte pré-profissional compreenderá as seguintes matérias:

- B'ologia — Incluindo noções fundamentais de Citologia, Genética, Embriologia e Evolução;
Ciências Morfológicas — Incluindo Anatomia e Histologia;
Ciências Fisiológicas — Incluindo Bioquímica, Fisiologia, Farmacologia e Nutrição;
Patologia — compreendendo Processos Patológicos Gerais, Imunologia, Parasitologia e Microbiologia;

Ciências de Comportamento — Incluindo noções de Psicologia e Sociologia.

Introdução à Saúde Pública — Incluindo Estatística Vital, Epidemiologia, Saneamento e Saúde da Comunidade.

Art. 3º O tronco profissional comum abrangerá as seguintes matérias:

Introdução à Enfermagem; Enfermagem Médico-Cirúrgica; Enfermagem Materno-Infantil; Enfermagem Psiquiátrica; Enfermagem em Doenças Transmissíveis; Exercício da Enfermagem — Incluindo Deontologia Médica e Legislação Profissional; Didática Aplicada à Enfermagem;

Administração Aplicada à Enfermagem.

Art. 4º A parte de Habilitações compreenderá as seguintes matérias grupadas como abaixo:

I — Para a habilitação em Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Médico-Cirúrgica, Incluindo Administração de Centro Cirúrgico, Enfermagem em Pronto Socorro, Unidade de Recuperação e de Cuidado Intensivo e Administração de Serviços de Enfermagem Hospitalar.

II — para a habilitação em Enfermagem Obstétrica ou Obstetrícia.

Obstetrícia — Enfermagem Obstétrica, Ginecologia e Neonatal; Administração de Serviços de Enfermagem em Maternidades e Dispensários pré-natais.

III — para a habilitação em Enfermagem de Saúde Pública, Enfermagem de Saúde Pública, e Administração de Serviços de Enfermagem em Unidades de Saúde.

Art. 5º Integrarão ainda o currículo do curso de Enfermagem e Obstetrícia, em qualquer de suas modalidades, o Estudo de Problemas Brasileiros e a Prática de Educação Física, com predominância desportiva, de acordo com a legislação específica.

Art. 6º O presente currículo mínimo poderá ser enriquecido de outras matérias, a critério da Instituição.

Art. 7º Na organização curricular as matérias correspondentes às 3 (três) partes do curso serão distribuídas em disciplinas, estabelecendo-se um sistema de pré-re-

Anexo 2:

Resolução CNE/CES nº 09, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Direito (DOU 01 de outubro de 2004).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 (*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da

(*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17

terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os

resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo 3:

Resolução CFE nº 08, de 08 de outubro de 1969, que instituiu o currículo mínimo do curso de Medicina.

RESOLUÇÃO Nº 08, DE 08 DE OUTUBRO DE 1969 (*)

Fixa os mínimos de conteúdo do curso de Medicina.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista as conclusões do Parecer nº 506/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura, em 6 de outubro de 1969, resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos de graduação em Medicina compreende as seguintes matérias, assim distribuídas:

- a) Matérias básicas
 - Biologia
 - Ciências Morfológicas
 - Ciências Fisiológicas
 - Patologia
- b) Matérias profissionais
 - Iniciação ao Exame Clínico
 - Patologia e Clínica dos Órgãos e Sistemas
 - Obstetrícia e Ginecologia
 - Pediatria
 - Bases da Técnica Cirúrgica e da Anestesia
 - Psiquiatria
 - Medicina Legal e Deontologia
 - Estudo da Saúde Coletiva.

Art. 2º - O estudo da Biologia, matéria comum a outros cursos de formação de profissões afins, abrangerá pelo menos noções de Citologia, de Genética, de Embriologia e de Evolução.

Art. 3º - O estudo das Ciências Morfológicas incluirá Anatomia e Histologia.

Art. 4º - O estudo das Ciências Fisiológicas incluirá Fisiologia, Bioquímica, Biofísica e Farmacologia.

Art. 5º - A matéria Patologia incluirá o estudo dos micróbios e parasitos como agentes patogênicos, da imunologia e dos Processos Patológicos Gerais.

Art. 6º - A iniciação ao exame clínico incluirá o estudo dos fundamentos psicológicos da relação médico-paciente, do interrogatório, da semiótica física e funcional e dos métodos complementares e diagnóstico.

Art. 7º - O estudo integrado da Patologia e da Clínica dos órgãos e sistemas incluirá os aspectos médicos e cirúrgicos das doenças do aparelho digestivo, das doenças do

aparelh
hematol
dócrina
das doe
culino.
ças inf

Art
-se-ã p
sistema
ção cif

Art
aspecto
as Medi
cional)
nização

Art
Re. oluç
currícu
institu

Art
tes int.
até 9º .
ciplina:

Art

Art.
cionados
co) e má

(*) CFE.
Curr
Bras

aparelho respiratório, da cardiologia e da angiologia, de hematologia, da neurologia, da dermatologia, das doenças endócrinas e metabólicas, das doenças do aparelho locomotor, das doenças do aparelho urinário e do aparelho genital masculino, da oftalmologia, da otorrinolaringologia e das doenças infecciosas e parasitárias.

Art. 8º - O estudo da Anatomia Patológica Especial far-se-á paralelamente ao estudo clínico dos vários órgãos e sistemas, utilizando-se para isto os exercícios de integração clínico-patológica.

Art. 9º - O estudo da Saúde Coletiva particularizará os aspectos nacionais e regionais e incluirá a Epidemiologia, as Medidas de Profilaxia (Saneamento do meio e Saúde ocupacional), Administração dos Serviços de Saúde Pública e Organização da Assistência Médica.

Art. 10 - As matérias do currículo mínimo fixado nesta Resolução serão organizadas em disciplinas e dispostas nos currículos plenos de acordo com os planos de ensino de cada instituição.

Art. 11 - Na elaboração dos currículos plenos, as partes integrantes de cada matéria enumeradas nos artigos 2º até 9º desta Resolução não constituirão obrigatoriamente disciplinas individualizadas.

Art. 12 - O curso de graduação em Medicina abrangerá:

- a) o estudo das bases doutrinárias e a realização de exercícios práticos pertinentes às matérias do currículo mínimo, com participação em trabalhos de Centros de Saúde e de Ambulatórios e Enfermarias do Hospital-escola - perfazendo o mínimo de 4.500 horas destinadas a proporcionar a todos os alunos a visão global dos problemas médicos.
- b) estágio obrigatório em Hospitais e Centros de Saúde de adaptados ao ensino das profissões de Saúde, em regime de internato no qual se faculte ao aluno adestrar-se, por sua escolha, nas tarefas específicas abrangidas pelo gênero de atividade que irá exercer logo após a formatura e ao longo da vida profissional, atribuindo-se-lhe responsabilidade crescente na assistência ao doente, porém ainda sob a supervisão do pessoal docente - compreendendo o mínimo de dois semestres.

Art. 13 - O curso de Medicina, incluindo os aspectos mencionados no artigo 12, será ministrado no mínimo de 5 (cinco) e máximo de 9 (nove) anos letivos.

José Barretto Filho - Presidente

(*) CFE. Resolução nº 8, de 8 de outubro de 1969. In: —. Currículos mínimos dos cursos de nível superior. 2. ed. Brasília, MEC/DDD, 1975, p. 279-81.

tem
de
Es
1-

em
1-

ros
me-
de

tirá

tirá

mi-
gia

stu-
te,
s me

lín-
cl-
dó

Anexo 4:

Resolução CNE/CES nº 04, de 07 de novembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Medicina (DOU 09 de novembro de 2001).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO^(*)
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 4, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001.

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso
de Graduação em Medicina.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Medicina definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de médicos, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Medicina das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Art. 4º A formação do médico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

^(*)CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 4/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.

II - Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - Comunicação: os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do médico tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

II - atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primário e secundário;

III - comunicar-se adequadamente com os colegas de trabalho, os pacientes e seus familiares;

IV - informar e educar seus pacientes, familiares e comunidade em relação à promoção da saúde, prevenção, tratamento e reabilitação das doenças, usando técnicas apropriadas de comunicação;

V - realizar com proficiência a anamnese e a consequente construção da história clínica, bem como dominar a arte e a técnica do exame físico;

VI - dominar os conhecimentos científicos básicos da natureza biopsicosocio-ambiental subjacentes à prática médica e ter raciocínio crítico na interpretação dos dados, na identificação da natureza dos problemas da prática médica e na sua resolução;

VII - diagnosticar e tratar corretamente as principais doenças do ser humano em todas as fases do ciclo biológico, tendo como critérios a prevalência e o potencial mórbido das doenças, bem como a eficácia da ação médica;

VIII - reconhecer suas limitações e encaminhar, adequadamente, pacientes portadores de problemas que fujam ao alcance da sua formação geral;

IX - otimizar o uso dos recursos propedêuticos, valorizando o método clínico em todos seus aspectos;

X - exercer a medicina utilizando procedimentos diagnósticos e terapêuticos com base em evidências científicas;

XI - utilizar adequadamente recursos semiológicos e terapêuticos, validados cientificamente, contemporâneos, hierarquizados para atenção integral à saúde, no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção;

XII - reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência entendida como conjunto articulado e contínuo de ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

XIII - atuar na proteção e na promoção da saúde e na prevenção de doenças, bem como no tratamento e reabilitação dos problemas de saúde e acompanhamento do processo de morte;

XIV - realizar procedimentos clínicos e cirúrgicos indispensáveis para o atendimento ambulatorial e para o atendimento inicial das urgências e emergências em todas as fases do ciclo biológico;

XV - conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnico-científicos e a participação na produção de conhecimentos;

XVI - lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde;

XVII - atuar no sistema hierarquizado de saúde, obedecendo aos princípios técnicos e éticos de referência e contra-referência;

XVIII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como médico;

XIX - considerar a relação custo-benefício nas decisões médicas, levando em conta as reais necessidades da população;

XX - ter visão do papel social do médico e disposição para atuar em atividades de política e de planejamento em saúde;

XXI - atuar em equipe multiprofissional; e

XXII - manter-se atualizado com a legislação pertinente à saúde.

Parágrafo Único. Com base nestas competências, a formação do médico deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contra-referência e o trabalho em equipe.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Medicina devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em medicina. Devem contemplar:

I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza;

II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção;

IV - compreensão e domínio da propedêutica médica – capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas; capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-paciente;

V - diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica; e

VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos – gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e do processo de morte, atividades físicas, desportivas e as relacionadas ao meio social e ambiental.

Art. 7º A formação do médico incluirá, como etapa integrante da graduação, estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço, em regime de internato, em serviços próprios ou conveniados, e sob supervisão direta dos docentes da própria Escola/Faculdade. A carga horária mínima do estágio curricular deverá atingir 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Medicina proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º O estágio curricular obrigatório de treinamento em serviço incluirá necessariamente aspectos essenciais nas áreas de Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria e Saúde Coletiva, devendo incluir atividades no primeiro, segundo e terceiro níveis de atenção em cada área. Estas atividades devem ser eminentemente práticas e sua carga horária teórica não poderá ser superior a 20% (vinte por cento) do total por estágio.

§ 2º O Colegiado do Curso de Graduação em Medicina poderá autorizar, no máximo 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária total estabelecida para este estágio, a realização de treinamento supervisionado fora da unidade federativa, preferencialmente nos serviços do Sistema Único de Saúde, bem como em Instituição conveniada que mantenha programas de Residência credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica e/ou outros programas de qualidade equivalente em nível internacional.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Medicina deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, mediante estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Medicina deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante por meio de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Medicina para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Medicina deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Medicina poderá incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Medicina deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. A estrutura do Curso de Graduação em Medicina deve:

I - Ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações referidas pelo usuário e identificadas pelo setor saúde;

II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência;

III - incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania;

IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, sociais e ambientais;

V - inserir o aluno precocemente em atividades práticas relevantes para a sua futura vida profissional;

VI - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno conhecer e vivenciar situações variadas de vida, da organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional;

VII - propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde desde o início de sua formação, proporcionando ao aluno lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida na graduação com o internato; e

VIII - vincular, através da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS.

Art. 13. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Medicina que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 14. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo 5:

Resolução de 19 de dezembro de 1962, que instituiu o currículo mínimo do curso de Psicologia.

Currículo Mínimo para os Cursos de Psicologia

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia

O Conselho Federal de Educação usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9º (letra e) e 70 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e tendo em vista o Parecer nº 403/62, que a esta se incorpora,

Resolve:

Art. 1º - O currículo mínimo do Curso de Psicologia, para o Bacharelado e a Licenciatura, compreende as matérias abaixo indicadas:

1. Fisiologia;
2. Estatística;
3. Psicologia Geral e Experimental;
4. Psicologia do Desenvolvimento;
5. Psicologia da Personalidade;
6. Psicologia Social;
7. Psicopatologia Geral.

Parágrafo Único: para obtenção do diploma de Psicólogo exigem-se, além das matérias fixadas por itens de nº 1 a 7 deste artigo, mais cinco (5) outras assim discriminadas:

8. Técnicas de Exame Profissional e Aconselhamento Psicológico;
9. Ética Profissional;
10. /12. Três dentre as seguintes:

- a) Psicologia do Excepcional,
- b) Dinâmica de Grupo e Relações Humanas,
- c) Pedagogia Terapêutica,
- d) Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem,
- e) Teorias e Técnicas Psicoterápicas,
- f) Seleção e Orientação Profissional,
- g) Psicologia da Indústria.

Art. 2º - São ainda obrigatórios:

- a) Para obtenção do diploma que habilita o exercício do magistério em cursos de nível médio, as matérias pedagógicas fixadas em Resolução especial, de acordo com o Parecer nº 292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação;
- b) Para a obtenção do diploma de Psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 3º - A duração do Curso de Psicologia é de quatro (4) anos letivos para o Bacharelado e a Licenciatura e de cinco (5) anos letivos para a formação de Psicólogos, incluindo-se nesta última hipótese o estágio supervisionado.

Art. 4º - O currículo mínimo e a duração do curso de psicologia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

Anexo 6:

Resolução CNE/CES nº 08, de 07 de maio de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares do curso de Psicologia (DOU 18 de maio de 2004)

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004. ^(*)

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19, de fevereiro de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de abril de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- a) *Atenção à saúde*: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
- b) *Tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

^(*) CNE/CES Resolução 8/2004 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16

- c) *Comunicação*: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;
- d) *Liderança*: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade;
- e) *Administração e gerenciamento*: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;
- f) *Educação permanente*: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- a) *Fundamentos epistemológicos e históricos* que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;
- b) *Fundamentos teórico-metodológicos* que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;
- c) *Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional*, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;
- d) *Fenômenos e processos psicológicos*, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;
- e) *Interfaces com campos afins do conhecimento* para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;
- f) *Práticas profissionais* voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um *núcleo comum* de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

Art. 7º O *núcleo comum* da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação.

Art. 8º As *competências* reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a

investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida. São elas:

- a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
- f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros;
- i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
- n) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público;
- o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Art. 9º As *competências*, básicas, devem se apoiar nas *habilidades* de:

- a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;
- b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
- c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em *ênfases curriculares*, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

§ 1º. A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

§ 2º. A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º. A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

4º. O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º. O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

- a) *Psicologia e processos de investigação científica* que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;
- b) *Psicologia e processos educativos* que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;
- c) *Psicologia e processos de gestão* que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;
- d) *Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde* que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;
- e) *Psicologia e processos clínicos* que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais

teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;

- f) *Psicologia e processos de avaliação diagnóstica* que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das *competências específicas* previstas.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;

- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)