

2

Contextualização histórica do ensino de Economia e as mudanças curriculares ocorridas no Brasil

No presente capítulo são apresentadas marcas históricas e teóricas do currículo de Ciências Econômicas que influenciam a sua atual estrutura. A descrição de como evolui o ensino de Ciências Econômicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, instituição onde foi realizada nossa pesquisa de campo, foi organizada de modo a evidenciar quais os fatores envolvidos em uma futura mudança curricular.

2.1

Histórico do ensino de Ciências Econômicas no Brasil

Nesta seção são apresentadas as idéias contidas no texto *O Ensino de Economia no Brasil: velho tema e novas discussões*, de autoria de José Adalberto Mourão Dantas (1998), escolhido com o objetivo de apresentar a evolução do ensino de Ciências Econômicas no País e contextualizar o leitor no tema a ser investigado.

Dantas inicia o texto ao descrever o cenário internacional no fim do século XX e as grandes transformações na conjuntura econômica, o autor destaca os economistas como pertencentes ao grupo daqueles que possuem a responsabilidade de influenciar os destinos da Nação. Justifica essa assertiva com a constatação de que eles interferem e participam em cargos de direção no Governo e no setor privado. Destaca também o fato de a ciência econômica, nesse período, ter enveredado pela ortodoxia teórica.

No seu entender, essa ortodoxia tem o objetivo de excluir da discussão epistemológica da ciência econômica os temas e paradigmas mais heterodoxos dessa ciência, privilegiando apenas uma visão unilateral de sua origem e base conceitual:

Entendemos que as diferenças de análises econômicas refletem, de um lado, as diversas visões que os economistas tem da “realidade” de sua época, e de outro lado e como consequência da primeira assertiva, desnudam a sua formação acadêmica na medida em que essa se forja para atender o mercado de trabalho, incorpora a visão de mundo dos grupos hegemônicos, para posteriormente reproduzi-la em termos de ensino, através de currículos universitários. (Dantas, 1998, p.14)

O autor discute a evolução do ensino da Economia no Brasil e a sua relação com as mudanças conjunturais com base na afirmação de Marx e Engels (1977) de que as transformações infra-estruturais determinam a superestrutura.

Dantas inicia o texto apresentando a “Pré-História do Ensino de Economia no Brasil”. Esclarece que o ensino de Economia no Brasil começou a ser ministrado em 1808, com a vinda da família real, que se refugiava das tropas napoleônicas. As aulas eram ministradas por José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, que, além de primeiro professor de Economia, foi também o fundador da Economia Política brasileira. Assim inaugura-se o pensamento econômico do Brasil. Posteriormente às aulas do Visconde de Cairu, em 1808, o ensino se desenvolveu: a) através das aulas de comércio; b) nas faculdades de direito; c) nas academias militares.

Ao longo de sua história, o ensino de Economia acompanhou as transformações conjunturais e estruturais que foram acontecendo na sociedade². O ensino do comércio, introduzido pela família real, procurou dar suporte às atividades de comércio exterior, notadamente para o registro dos fluxos contábeis e das operações de fechamento de câmbio.

O ensino de Economia Política, na Academia Militar e Escola de Engenharia, buscou subsidiar os futuros oficiais, vários deles engenheiros, e os engenheiros “civis”, para terem uma visão ampla da sociedade, que despontava, tanto no plano econômico quanto no político, no cenário internacional.

Os cursos jurídicos foram criados pela Lei de 11 de agosto de 1827. Duas faculdades foram instaladas: a de Olinda e a de São Paulo. Nessas faculdades, foi ministrada a disciplina Economia Política no quinto ano. Com a evolução dos cursos, novas disciplinas de caráter econômico adicionaram-se aos currículos: Ciência das Finanças, Direito Administrativo e Ciências da Administração.

Assim, pode-se afirmar que esse processo estava no bojo da modernidade que desde algum tempo acontecia na Europa, e cujo ápice, no Brasil, foi a Revolução de 1930.

Na segunda parte do texto, o autor analisa o “Ensino de Economia na Modernidade”. No ano de 1931, o Decreto 20.158 instituiu o Curso de Administração e Finanças. Pelo Decreto-Lei número 7.988, de 22 de setembro de

² Para uma síntese sobre as estruturas curriculares dos cursos de Ciências Econômicas no Brasil, ver ANEXO VII.

1945, o ensino de Economia foi introduzido nas faculdades que mantinham os cursos de Ciências Econômicas e Atuariais. Com a Lei 1.401, de 31 de julho de 1951, deu-se a separação do Curso de Contabilidade e Atuarias do de Economia.

O Curso de Economia, nessa época, exigia uma formação multidisciplinar. As disciplinas que compunham o currículo eram: Complementos de Matemática, Economia Política, Valor e Formação de Preços I, Contabilidade Geral, Instituições de Direito Público, Estrutura das Organizações Econômicas, Valor e Formação de Preços II, Moeda e Crédito, Geografia Econômica, Estrutura e Análise de Balanços, Instituições de Direito Privado, Repartição da Renda Social, Comércio Internacional e Câmbios, Estatística Metodológica, História Econômica, Ciências das Finanças, Ciência da Administração, Evolução da Conjuntura Econômica, Política Financeira, História das Doutrinas Econômicas, Estudos Comparado dos Sistemas Econômicos, Estatística Econômica e Princípios de Sociologia Aplicados à Economia.

Dantas (1998) explicita que o cenário nacional dos anos trinta exigia dos profissionais conhecimentos técnicos e práticos, obrigando o economista a ter como base disciplinas como a administração e finanças, atividades prioritariamente técnicas. Já a década de 1940 traz a preocupação com o subdesenvolvimento. É necessário pensar, entender e operacionalizar mecanismos que propiciem a reconstrução dos países destruídos pela guerra e que diminuam as disparidades entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Cria-se a CEPAL³, em 1945. Houve a influência do modelo keynesiano⁴. Para dominar os novos fundamentos da teoria econômica, tornava-se necessário obter as ferramentas teóricas durante a formação, elaborou-se então um novo currículo,

³ CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, Órgão criado pela ONU em 1945, com o objetivo de estudar a realidade das economias latino-americanas e desenvolver tanto uma produção intelectual e teórica para a compreensão dessa mesma realidade, como para o desenvolvimento de subsídios para Políticas Econômicas a serem desenvolvidas nesses países, bem como diferentes projetos de investimentos junto aos órgãos públicos desses países e suas universidades. Se destaca por contribuir, no cenário internacional, como uma das maiores sedes para a compreensão da realidade econômica dos países subdesenvolvidos, sendo essa sua área de destaque e pesquisa.

⁴ A teoria keynesiana inicia-se com John Maynard Keynes e sua obra *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, 1936, em que lança novos fundamentos para a teoria econômica, como novas concepções sobre investimento (I) e poupança (S) e a racionalidade dos agentes econômicos e o Princípio da Demanda Efetiva. Preconizava um Estado interventor na economia como o meio mais seguro e eficiente de manter o mercado (entendendo esse conceito como o lugar onde as forças de demanda por produtos encontram as de oferta) estável e protegido de colapsos (como por exemplo a crise de superprodução de 1929, culminando na quebra da bolsa Nova York), inaugurando a macroeconomia.

introduzindo algumas disciplinas teóricas que permitissem ao economista entender e atuar na realidade que o cercava.⁵

O currículo de 1945 tinha como base as seguintes disciplinas: Estrutura das Organizações Econômicas, Estudo Comparado dos Sistemas Econômicos, Evolução da Conjuntura Econômica e História Econômica. Estas disciplinas forneciam elementos para que se tivesse uma visão macro, mais globalizante, dos fenômenos. De acordo com Dantas (1998), abandonavam-se as preocupações com a microeconomia⁶, baseada nos estudos das finanças, e assumia-se a macroeconomia⁷ como norteadora do conhecer econômico.

Esse currículo, que fica em vigor até 1962, permitia uma sólida formação teórica, mas a proposta deparou com um sério problema: não havia professores habilitados para levar adiante a nova estrutura curricular. O autor observa que os economistas brasileiros do período vinham de outros campos de conhecimento, como Eugênio Gudín e Roberto Simonsen, que eram engenheiros, e Celso Furtado, que era advogado por formação.

Nessa situação, emerge uma campanha de nível nacional pela mudança do currículo, sendo desenvolvido o currículo de 1962, que só foi implantado em 1963.

O novo currículo é regulamentado pelo Parecer CFE 397/62. Trata-se de um “currículo mínimo”, que permitia que os estabelecimentos de ensino de economia o complementassem. Assim, o currículo apenas dividia o curso em dois ciclos: um *básico* e um *profissional*. O *básico* comportava as disciplinas de Introdução à Economia, Matemática, Contabilidade e Estatística Brasileira. Do ponto de vista do conteúdo, de acordo com Dantas (1998), este currículo continha lacunas no seu arcabouço teórico, prejudicando a capacitação do futuro

⁵ Na seção 2.1.1 é apresentada uma síntese do pensamento econômico brasileiro no período de 1945 a 1964, para melhor compreensão das transformações mais recentes no currículo de Ciências Econômicas.

⁶ A microeconomia estuda fenômenos mais nucleares de ciência econômica e se divide em algumas abordagens como teoria do consumidor, a teoria da firma e a teoria do mercado, conhecidas atualmente como Microeconomia I, II e III. Utiliza-se de um instrumental matemático para análises bem como a construção de modelos para explicar os fenômenos econômicos.

⁷ O que comporta essa parte da Ciência Econômica e a definição dos seus objetivos segue-se expressa por Lindauer, citado por Rossetti (1978) : “Os vários agregados macroeconômicos refletem as dimensões e as composições de algumas atividades econômicas básicas que ocorrem nos principais setores de uma economia. Ao lado disso, indicam o nível geral do desempenho da economia de uma nação. Examinados ao longo do tempo, mostram a direção para a qual a economia e seus setores básicos são conduzidos, bem como a velocidade com que se movem. A familiarização com as contas de Renda e do Produto Nacionais é essencial para o estudo bem sucedido da Macroeconomia, porque os conceitos e dados associados a cada conta fornecem elementos importantes para a análise macroeconômica” (p. 82)

profissional para o entendimento das grandes questões nacionais. O ciclo *profissional* era formado pelas seguintes disciplinas: História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil, Geografia Econômica, Instituições de Direito, Introdução à Administração e, por último, Sociologia.

O currículo de 1962 privilegiou as matérias de caráter técnico, em detrimento das matérias que não enfocavam a questão do subdesenvolvimento. A problemática enfrentada nos anos 1970, com a ditadura militar instaurada em 1964, separa os economistas em posturas marcadamente ideológicas. O autor os divide em três grupos: os conservadores, “os milagreiros” e os contestadores, de várias matrizes teóricas (keynesianos, marxistas ortodoxos, monetaristas entre outros), que, por sua vez, não propunham alternativas claras e viáveis.

A década de 1980, conhecida como a década perdida, do ponto de vista econômico, foi vitoriosa do ângulo político. Implantava-se a democracia após o período de ditadura. Com isso, houve maior liberdade de expressão. O debate econômico aflorou, novas posturas teóricas e políticas econômicas alternativas puderam ser implementadas. Gestavam-se, nos centros de pesquisa em Economia e nas universidades, novas formas de pensar a ordem econômica.

O currículo aprovado pelo Parecer CFE 375/84, seguida da resolução CFE 11/84, diferenciou-se dos demais por tentar enquadrar a Ciência Econômica no âmbito das Ciências Humanas, fugindo assim da visão economicista. O parecer do relator Armando Dias Mendes foi claro nesse sentido:

Há uma (...) generalizada aspiração, e tentativas frustradas, no sentido de reconstruir a economia como ciência e como prática, de certo modo podemos dizer, enquanto Economia Política e enquanto Política Econômica. A Ciência Econômica tende a reincorporar o seu adjetivo político, relegado nos manuais e nos comportamentos de grande parte do mundo ocidental há quase um século. (...) O recolhimento da imperiosidade desse retorno transfigurado é o primeiro passo para um outro, de maior humildade, no sentido de reinserir a Ciência Econômica no contexto mais amplo das Ciências Sociais e, até, mais ambiciosa e realisticamente, no campo das Ciências Humanas e Sociais. (Parecer CFE 375/84, p.6)

A preocupação do relator em aproximar a Ciência Econômica das Ciências Sociais está presente em todo o documento. Segundo Dantas (1998), essa preocupação é a boa novidade do currículo. O documento é claro: o bom economista não é aquele técnico que prima pela técnica enquanto técnica que se basta, mas o bom economista é aquele que pensa, que se inquieta. E isso só será alcançado se: “a par de uma boa formação técnico-científica, no campo próprio da

economia, lhe for inculcado o vírus do censo ético em função de uma postura política” (Parecer CFE 375/84.).

O novo currículo não relega o técnico, mas não o coloca em posição de primazia. A posição dita técnica é política e, por assim ser, nada mais saudável e necessário que incorporar o político, em seu sentido amplo ao conhecimento econômico. E assim, o conhecimento e a inter-relação das demais disciplinas das Ciências Humanas e Sociais: Antropologia, Filosofia, História e Sociologia.

Podemos concluir que o currículo atualmente em vigor procura caracterizar a formação do economista como eclética. Contudo, esse ecletismo tem um eixo norteador, não está solto no espaço. Esse eixo é uma formação teórico-histórica sólida⁸.

É nesse contexto, de um currículo de Economia com a exigência de uma sólida formação teórica, que é introduzida a disciplina chamada “Monografia para Economistas”, com o objetivo de, na conclusão da graduação, integrar os elementos dessa formação teórica. Daí a importância dessa disciplina no currículo como um todo, na formação do economista na atualidade.

2.1.1

O pensamento econômico brasileiro de 1945 a 1964

A apresentação deste resumo das correntes do pensamento econômico brasileiro que sobressaíram no período de 1945 a 1964 tem o objetivo de fornecer elementos para uma melhor compreensão desse momento histórico em que ocorreram importantes transformações no currículo do Curso de Ciências Econômicas. Como principal fonte de consulta foi utilizada a obra do economista da CEPAL, Ricardo Bielchowsky, *O Pensamento Econômico Brasileiro* (1995).

Como foi dito na seção anterior, a década de 1940 trouxe a preocupação com o subdesenvolvimento. E foi o desenvolvimentismo que se tornou a ideologia dominante nos anos de 1950.

⁸ A sólida formação teórico-histórica permite uma maior flexibilidade de raciocínio fazendo com que o economista se adapte a diferentes áreas da economia e das ciências humanas em geral e o instrumentalizando-a para as diferentes complexidades da realidade social e econômica brasileira.

O conceito de desenvolvimentismo – superação do subdesenvolvimento através da industrialização por meio do planejamento e decidido apoio estatal – nos permite três principais correntes, dentro das quais podem ser identificadas a grande maioria dos economistas e intelectuais que participou do debate econômico brasileiro dentro das quais pode ser identificada a grande maioria dos economistas e intelectuais que participou do debate econômico brasileiro dos anos 1945 a 1964: neoliberal, desenvolvimentista e socialista, sendo que uma das correntes de pensamento, a dos próprios desenvolvimentistas, possui três “subdivisões”, que refletem as inovações e diferenças acrescentadas a essa corrente. Destaque deve ser dado à obra dos cinco maiores economistas do período estudado: o neoliberal Eugênio Gudin, os desenvolvimentistas Roberto Simonsen, Roberto Campos e Celso Furtado e o independente Ignácio Rangel.

2.1.1.1

A corrente neoliberal

Define-se por contraste com os desenvolvimentistas e compreende os economistas que defendiam a prioridade da livre movimentação das forças de mercado como meio para atingir a eficiência econômica. Os neoliberais, não se opunham abertamente à industrialização, e muitas vezes diziam-se favoráveis a alguma diversificação industrial. Sua marca característica, contudo, era a oposição, ou pelo menos a omissão em relação às propostas desenvolvimentistas. Admitiam, inclusive, alguma intervenção estatal, saneadora de desajustes, identificados como ocorrências comuns em economias subdesenvolvidas.

2.1.1.2

As correntes desenvolvimentistas

a) No setor privado encontrava-se uma corrente de economistas que assumiam uma posição antiliberal e desenvolvimentista. Eram favoráveis ao apoio estatal à acumulação privada e tinham posições variadas sobre o grau de participação estatal que convinha ao processo. Também no que diz respeito à

participação do capital estrangeiro, não é possível distinguir-se uma única e homogênea posição nessa corrente.

b) No setor público, havia uma corrente que, por falta de um termo melhor, denominamos de “não nacionalista”. Os economistas dessa corrente eram favoráveis ao apoio estatal à industrialização, mas apresentavam marcada preferência por soluções privadas nos casos de disputas de inversões estatais. Tinham ainda, em contraste com os desenvolvimentistas “nacionalistas” e em aproximação com os neoliberais, inclinação por políticas de estabilização monetária. Tomavam, contudo, o cuidado de insistir na idéia de não prejudicar os investimentos fundamentais por conta dessas políticas.

c) Também no setor público encontrava-se uma corrente de desenvolvimentistas “nacionalistas”. Os economistas dessa linha de pensamento defendiam inversões estatais em setores considerados estratégicos para a continuidade do processo de industrialização, ou seja, mineração, energia, transporte, telecomunicações e algumas indústrias básicas. O termo “nacionalista” é adequado, pois a proposta alternativa ‘a estatal era a de investimentos estrangeiros, dada a frágil estrutura do capital nacional. Os desenvolvimentistas nacionalistas, de modo geral, também se opunham à política de estabilização, por receio da recessão.

2.1.1.3

A corrente socialista

Compreende os intelectuais e economistas que, de um modo geral, tinham algum tipo de vinculação com o Partido Comunista Brasileiro. Os socialistas também eram, em certo sentido, “desenvolvimentistas”, porque defendiam a industrialização e a intervenção estatal. Eram também os mais radicais dentre os nacionalistas. Seu projeto básico não era, contudo, pura e simplesmente a industrialização, mas a transição para o socialismo.

A industrialização correspondia, na visão dessa corrente, ao desenvolvimento das forças produtivas necessárias ao processo de transição para o

socialismo. Todo o pensamento socialista organiza-se em função dessa perspectiva e da tática das lutas prioritárias.

Essa perspectiva subordinava todo o pensamento econômico da corrente socialista, influenciando não apenas sobre o conteúdo do pensamento, mas sobre a forma como o mesmo se expressava – com o que se acentuavam suas diferenças em relação ao desenvolvimentismo nacionalista.

2.2

Breve Histórico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tem suas origens no Decreto 8.319, de 20 de outubro de 1910, assinado por Nilo Peçanha, Presidente da República, e por Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, Ministro da Agricultura, que estabeleceu as bases fundamentais do ensino agropecuário no Brasil, criando a Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária, cujo primeiro diretor foi o engenheiro agrônomo Gustavo Dutra e cuja sede foi instalada, em 1911, no palácio Duque de Saxe, onde atualmente encontra-se o CEFET/MEC, no Maracanã, Rio de Janeiro.

Segundo a professora Maria José da Costa:

Inaugurada oficialmente em 1913, funcionou por dois anos com seu campo de experimentação e prática agrícola em Deodoro. Fechada sob alegação de falta de verbas para manutenção, em março de 1916 fundiu-se à Escola Média Teórico – Prática de Pinheiro, onde hoje estão instalados o campos do Pinheiral e a escola Agrotécnica Nilo Peçanha (Costa, 2002, p.12).

Nesse mesmo ano, diploma-se a primeira turma de engenheiros agrônomos, com dois alunos, e no ano seguinte, a primeira turma de médicos veterinários, com quatro alunos. Seguindo o relato da professora, pode-se relacionar as principais datas da história da instituição.

Em 1918, a Escola foi transferida para a Alameda São Boaventura, em Niterói, onde funciona hoje o Horto Botânico do Estado do Rio de Janeiro. O seu novo regulamento foi aprovado em 1920, quando foi criado mais um curso: o de Química Industrial.

Em 1927, a Escola mudou-se para a Praia Vermelha, no Rio de Janeiro. Em fevereiro de 1934, o Decreto 23.857 transformou os cursos na Escola Nacional de Agronomia, Escola Nacional de Veterinária e Escola Nacional de Química.

A Escola Nacional de Agronomia subordinava-se à extinta Diretoria do Ensino Agrícola, do Departamento Nacional de Produção Vegetal; a Escola Nacional de Veterinária ao Departamento Nacional de Produção Animal, do Ministério da Agricultura. A Escola Nacional de Química, transferida para o antigo ministério da Educação e Saúde, viria a constituir a Escola de Engenharia Química da atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Antiga Universidade do Brasil.

Em março de 1934, as Escolas Nacional de Agronomia e Nacional de Veterinária tiveram regulamento comum aprovado e tornaram-se estabelecimentos – padrão para o ensino agrônomico e veterinário do País. Nesse ano, formaram-se doze engenheiros agrônomos e dezesseis médicos veterinários.

A Portaria Ministerial de 14 de novembro de 1936 tornou as escolas independentes, com a aprovação de seus regimentos.

Em 1938, o Decreto-lei 982 reverteu a situação: enquanto a Escola Nacional de Agronomia passou a integrar o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), recém-criado, a Escola Nacional de Veterinária passou a subordinar-se diretamente ao Ministro de Estado.

No dia 20 de novembro de 1943, o presidente Getúlio Vargas inaugurou o Aprendizado Agrícola de Santa Cruz no quilômetro 47 da Rio-São Paulo, onde o Governo estava construindo o Centro Nacional de Estudos e Pesquisas Agronômicas - CNEPA, compreendendo a Escola Nacional de Agronomia e uma série de edifícios para Avicultura, Apicultura, Agrostologia, Aprendizado, Meteorologia, Sericicultura, etc. Seria um estabelecimento padrão na América, porque iria possuir campos de cultura, hotel para viajantes, alojamentos para alunos, restaurantes e uma série de instalações que transformaram a obra em verdadeira Universidade Agrícola.

Na inauguração do Aprendizado Agrícola de Santa Cruz (atual prédio do Instituto de Agronomia da UFRRJ), o presidente Getúlio Vargas foi recebido pelo Sr. Heitor Grilo, presidente da Comissão de Construção, pelo Sr. Aloisio Marques, diretor do Estabelecimento, por todos os funcionários da Ministério da Agricultura e pelos alunos.

A frase “Fernando Costa, o bom semeador, ainda vive e viverá no milagre das sementes”, gravada no monumento inaugurado a 21 de setembro de 1948, é uma expressiva homenagem prestada à memória do ex-Ministro da Agricultura. Estavam presentes no evento o Ministro Daniel Carvalho e dirigentes do ensino e do fomento agropecuário do Brasil. Os organizadores desta homenagem foram os Drs. Maio Vilhena e Celso Azevedo Marques.

O CNEPA foi reorganizado em 1943, pelo Decreto - lei 6 155, de 30 de dezembro. Nascia a Universidade Rural, abrangendo na época a Escola Nacional de Agronomia, a Escola Nacional de Veterinária, Cursos de Extensão, Serviço Escolar e Serviço de Desportos.

A Universidade, além de consolidar os novos cursos existentes e os serviços criados, tomara as providências para, em 1948, transferir o seu *campus* para as margens da Antiga Rodovia Rio-São Paulo, hoje BR-465. A atual denominação – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ veio com a Lei 4 759, de 1965.

2.3

Expansão do Ensino Superior na UFRRJ: Surge o Curso de Economia

A UFRRJ, uma autarquia desde 1968, mostrou ter uma estrutura flexível e dinâmica para acompanhar a Reforma Universitária que se implantava no País. Com a aprovação do Estatuto, em 1970, a Universidade veio ampliando suas áreas de ensino, pesquisa e extensão, tendo, em 1972, iniciado o sistema de cursos em regime de créditos.

Em 1966 foi criado o curso superior de Química. Em 1968, as Escolas Nacional de Agronomia e Veterinária se transformaram em cursos de graduação. Em 1969 foram criados os cursos de licenciatura em História Natural, em Engenharia Química e em Ciências Agrícolas. Em 1970 tiveram início os cursos de Geologia, Zootecnia, Administração de Empresas, Economia e Ciências Contábeis (ANEXOS VIII e IX). Em 1976 foram criados os cursos de licenciatura plena em Educação Física, Matemática, Física, e o bacharelado em Matemática. Hoje, a UFRRJ oferece o curso de Química em duas modalidades: licenciatura,

destinado a formar professores, e Química Industrial, que forma professores aptos a atuarem em laboratórios químicos.

Além dos cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas, a UFRRJ vem oferecendo, nos últimos anos, vários cursos de especialização *lato sensu* em diversas áreas da ciência, destacando-se os de Gestão e Estratégia no Agribusiness e de Gestão em Recursos Humanos. Em conformidade com o Decreto n. 1984 de 10/01/63, foi adotada a estrutura departamental, e assim foi criado o Departamento de Ciências Econômicas e Sociais. A UFRRJ funcionava até 1968, sob o sistema de Escolas e Departamentalização. A implantação da reforma universitária ensejou a transformação de antigas escolas em cursos de graduação, assim como a criação de outros cursos, a sua representação ou a sua reestruturação, dentro das novas diretrizes.

No ano de 1969, mais especificamente em 19 de janeiro, o Reitor Helio Saul Barreto, através da Portaria n. 148, criou a comissão constituída pelos professores Romolo Calvina, Henrique Boschi e Guilherme Otavio Horta de Souza Moitta, para estudar a viabilidade de instalação dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Em dezembro de 1969, pela Deliberação n. 14 do Conselho Universitário, os cursos foram criados, entrando em funcionamento em março de 1970. No ano de 1970, as Escolas de Agronomia e Veterinária passaram a funcionar como cursos de graduação, e a Universidade ficou estruturada em Institutos de Ciências Humanas e Sociais.

Desse modo, foi criado o Instituto de Ciências Humanas Sociais, ICHS, que passou a agregar os cursos de Administração e Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Economia Doméstica e os recém-criados Departamento de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Economia do Lar, Departamento de Letras e Ciências Administrativas e Contábeis e o Departamento de Ciências Econômicas. Hoje o ICHS congrega os cursos de Ciências Econômicas, Administração, Economia Doméstica e História, sendo um espaço pelo qual todos os alunos da Universidade devem passar pelo menos durante um semestre, pois todos os cursos têm, no mínimo, duas disciplinas relacionadas às cadeiras fornecidas por esse Instituto.

2.4

O Currículo de Ciências Econômicas na UFRRJ – Uma análise dos documentos

Procura-se demonstrar agora o processo de transformação do currículo do Curso de Ciências Econômicas da UFRRJ, a partir de uma seqüência histórica de seus currículos anteriores. Esses documentos⁹ fazem parte do Centro de Memória da UFRRJ, um departamento da instituição que tem como objetivo preservar a memória da Universidade, sob a coordenação da Prof. Maria José da Costa (2002). Os mesmos compõem o acervo de documentos que se constitui objeto de análise deste estudo.

Para melhor fundamentar a utilização do material reunido do Centro de Memória da UFRRJ, convoca-se ainda o método de análise que o Prof. Nivalde José de Castro (2001) utilizou para descrever a evolução dos currículos de economia no Brasil, em sua obra *O Economista*. Neste livro, a partir da categoria denominada “Estruturas Curriculares por meio de Área de Conhecimento”, o autor descreveu sete currículos, iniciando pelo de 1905, da Academia de Comércio de Rio de Janeiro, primeiro currículo de Ciências Econômicas do País, até o de 1945, com o Decreto n.7.988.

Como foi descrito na seção 2.1 sobre a história do Curso de Ciências Econômicas no País, o método apresentado pelo referido professor esclarece sobre como lidar com a escassez de documentos e fornece também uma orientação de como interpretá-los:

Inicialmente é preciso destacar uma questão metodológica: como devemos proceder na análise dessas estruturas curriculares? Infelizmente, não dispomos de informações detalhadas de todos os conteúdos programáticos, ementas e bibliografias adotadas nas cadeiras dos seis currículos. Como consequência, a alternativa metodológica adotada anteriormente foi analisar os currículos através do grupamento de suas cadeiras por área de conhecimento. Para tanto, selecionamos seis áreas que configuram as principais linhas teóricas-analíticas do ensino comercial brasileiro no Império. Essas áreas são: contabilidade, economia política, geografia econômica, jurídica, línguas e métodos quantitativos. Implica dizer que cada um dos seis currículos que vigoraram no século XIX tiveram suas cadeiras classificadas pelas seis áreas de enquadramento; principalmente na área de conhecimento de “Contabilidade”, esta metodologia permite-nos obter informações que indicarão as tendências do conteúdo do ensino comercial (Castro, 2001, p.92)

⁹ Os currículos apresentados e analisados encontram-se em ANEXO.

A partir dessa afirmação, o material documental coletado é identificado a partir dos anos dos currículos, ou seja, o que caracteriza os comentários e a exposição é o ano que data o documento. Foram descritos documentos referentes a períodos específicos, da criação do Departamento de Ciências Econômicas até a atualidade. Dessa maneira, busca-se fazer inferências que contextualizem na sua elaboração muitas das necessidades do mercado ou da sociedade naquela década. A análise dos mesmos foi realizada à luz do objeto de pesquisa deste trabalho, a disciplina Monografia para Economistas.

2.4.1

O currículo em 1973 e 1975 – A discussão na década de 1970

Neste trabalho, parte-se já da década de 1970, com o currículo do Curso de Ciências Econômicas de 1973 (ANEXO VII) e o de 1975 (ANEXO VIII). São estabelecidas relações entre os currículos da UFRRJ e as propostas realizadas pelo CORECON-RJ.

O currículo de 1973 marca na história da instituição o currículo em vigor da segunda turma de Ciências Econômicas no recém-criado Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

O Departamento de Ciências Econômicas da UFRRJ surge num contexto em que seu curso de graduação é gerado sob a orientação do Parecer CFE nº 397/62, então em vigor, sendo necessário alguns esclarecimentos sobre o que propunha tal Parecer.

Segundo Frederico Amorin (1970), essa proposta curricular continha algumas significações muito importantes para a formação de um profissional de Economia, principalmente naquele momento histórico:

O currículo mínimo de Economia estabelecido pelo Conselho Federal de Educação em 1962, foi o primeiro passo no sentido de reforma dos currículos tradicionais desses cursos. Os reajustamentos não foram, entretanto, numerosos, já que apenas 2 ou 3 disciplinas constituíam exigência efetivamente nova, em termos de conteúdo. A implantação do currículo resultou, basicamente, em simples modificações dos nomes das disciplinas, pois permaneciam os mesmos professores e os mesmos programas; situação que se tornou possível na medida em que o Conselho Federal de Educação resolvera não especificar os programas das disciplinas. Por outro lado, a não fixação de um limite ao número de disciplinas permitiu que sobrevivessem certas matérias sobre cujo escopo já não havia consenso e que tinham sido introduzidas há quase 30 anos, quando da criação dos primeiros cursos de ciências

econômicas no Brasil; numa época, justamente, em que essa Ciência atravessava uma fase de profundas modificações e em que não era possível visualizar o sentido de sua evolução. O não estabelecimento de um programa mínimo por disciplina e de um limite máximo ao número de disciplinas foi, entretanto, uma correta decisão do conselho. Isto porque, num país em que a universidade tem tão grande dependência do poder central, a fixação de um currículo mínimo, através do simples enunciados da disciplina que o compõe, constituiu um fator de liberalização que deu grande flexibilidade à ação dos colegiados das faculdades (p.312).

O autor descreve duas importantes características desse currículo, apontando, com o título “Princípios a Orientar a Elaboração de um Novo Currículo”, para a formulação de um currículo mais adequado às necessidades daquele momento histórico.

A primeira e mais importante consideração que deve anteceder a elaboração de um novo currículo, para qualquer curso de nível universitário, é a liberdade que deve ser garantida ao estudante de determinar os rumos de sua própria formação profissional. A programação deve ser tal que se ofereça, simultaneamente a um conjunto de disciplinas obrigatórias tão reduzido quanto possível, um amplo leque de disciplinas optativas. O atendimento deste princípio pode ser prejudicado por um currículo mínimo demasiadamente amplo.

Outra idéia básica anunciada por Amorin (1970) é a de que o maior número possível de disciplinas obrigatórias deve coincidir com aquelas que são comuns a estudantes que pertençam a outras áreas de interesse, estejam eles ligados ou não através de um ciclo básico ou de um instituto de estudos gerais, quando for o caso de uma faculdade ou departamento integrado em uma universidade.

O Currículo de 1975 possui a característica mais marcante para o debate que este trabalho promove, pois aponta que o estágio era obrigatório para a conclusão do curso em Ciências Humanas (o documento apresenta essa característica da formação do economista de maneira textual, o que não acontece no Currículo de 1973).

Isso indica que a proposta do CORECON-RJ para a substituição da disciplina Monografia para Economistas pelo Estágio Obrigatório é um regresso ao que anteriormente já acontecia na Instituição. Sobre a realidade profissional dos anos de 1970, o depoimento de um dos professores da UFRRJ e consultor do MEC para o ensino de Economia é bastante esclarecedor. A análise da entrevista será feita no Capítulo 3, mas algumas informações já merecem destaque:

“Quando eu me formei, por exemplo... foi nos anos 70, me formei em 77, isso aí nem se colocava, ou você ia trabalhar numa estatal, ou numa consultoria privada, ou num banco, ou no setor público direto, ou com pesquisa...mas ninguém falava em pequena empresa ali... informalidade, pequena empresa... com o setor formal crescendo daquela maneira, não é? Onde se discutia mais informalidade era até no... Nordeste, no PIBs lá em Pernambuco, e tal... agora o Sudeste esta discutindo tudo!”

De acordo com esse comentário do Professor C., o Brasil vivia o período histórico do “milagre brasileiro”, quando o PIB¹⁰ alcançava valores extraordinários, principalmente para uma nação do Terceiro Mundo, e o desenvolvimento econômico se fazia de maneira exponencial.

É importante ressaltar que uma das características do desenvolvimento econômico é o baixo índice de desemprego estrutural, o que se evidencia pela fala desse professor, cuja geração (tanto economistas quanto engenheiros e médicos, por exemplo) tinha como “certo” o emprego. Na verdade, pode-se dizer que os recém-formados escolhiam sua carreira, onde exerceriam sua profissão, graças a uma maior oferta de oportunidades decorrentes do crescimento econômico.

Nesse contexto, um currículo que coloca o Estágio Obrigatório está de acordo com as tendências do mercado. Nada mais natural que um estágio, para que o futuro economista se familiarize com o mercado. O próprio Governo colaborava e incentivava a iniciativa privada, como nos descreve Rossetti (1978):

Fiel aos princípios então vigentes, a Presidência da República afirmaria – na apresentação – na apresentação do *Programa de Metas* – que o Governo era “decididamente favorável ao princípio de livre empresa, consagrado no regime institucional vigente”. Todavia, estava convencido de que a sua atitude no campo econômico não deveria ser a de expectativa passiva, mas a de apoio a iniciativa privada, orientando-a e suplementando-lhe os esforços, no sentido de acelerar-se o processo de acumulação de riquezas da coletividade e da divisão equitativa dos bens e benefícios do progresso (p.395).

Assim, com a programação das metas, o período era de crescimento econômico e acumulação de riqueza coletiva decorrente desse processo. Este era o cenário econômico que o Brasil atravessava durante a vigência do Currículo de 1975.

¹⁰ Produto Interno Bruto.

2.4.2

O Currículo na Década de 1980 – O Parecer CFE 375/84

Como foi visto na seção 1.1, o Parecer CFE 375/84 instituiu a obrigatoriedade da disciplina Monografia nos cursos de Ciências Econômicas.

Outras informações sobre esse Parecer são dadas pelo Prof. José Rubens Damas Garlipp¹¹(2002), que declarou em sua palestra:

Os cursos de graduação em economia, em sua forma atual, originam-se da reforma curricular desencadeada no período 1984-85, e têm por base a Resolução 11/84 do Ministério da Educação, a qual reproduz com grande fidelidade o anteprojeto de reforma curricular aprovado no IX Simpósio Nacional dos Conselhos de Economia realizado em 1982, e imediatamente chancelado pelo Conselho Federal de Economia, que o enviou ao Conselho Federal de Educação. Em meados de 1984, com a publicação da referida Resolução, são estabelecidos o novo currículo mínimo para os cursos de graduação em economia e as normas gerais para elaboração do currículo pleno de cada escola de graduação em economia. O importante e reter neste momento e que o currículo mínimo da Resolução 11/84 e as estruturas de curso de graduação em economia que dele recorrem são a expressão acadêmica das avaliações, debates e propostas de amplo movimento deflagrado no quadro geral de redemocratização do Brasil e da redefinição, interna a categoria, da identidade e do compromisso social do economista. (p.147).

No currículo de 1984 da UFRRJ ainda não aparece a Monografia como uma etapa obrigatória. Recentemente, a Universidade fez uma reformulação curricular que ainda não entrou em vigor. Foi entrevistada, nesta pesquisa, a coordenadora da comissão responsável por essa mudança curricular. Sua entrevista será analisada no Capítulo 3.

O debate sobre a substituição da disciplina foi se fortalecendo principalmente a partir da década de 1990, como vêm demonstrando as propostas de mudança curricular, segundo documentos mais recentes do CORECON-RJ. Isso é um reflexo de uma discussão relevante que vem sendo perseguida no cenário da ciência econômica, sobre seu objeto de estudo.

Na obra *O economista e o administrador – elementos de microeconomia para uma nova gestão*, Phillipe Lorino¹² (1992) afirma que diversas correntes da própria ciência econômica estão apontando para a necessidade de uma maior

¹¹ Professor da Universidade Federal de Uberlândia, Presidente da Ange (Associação Nacional de Graduação em Economia) e consultor do MEC para o Provão. Também se apresentou no Simpósio sobre o Ensino de Economia na UFF, 2002, quando ocorreu o II Encontro do Currículo de Graduação em Economia.

¹² Atua como executivo de grande grupo industrial e também foi professor da Universidade de Paris XIII.

“prática” (caráter de intervenção na realidade econômica e social) na atividade da Economia:

[...] Economistas, sociólogos e administradores americanos de renome, de horizontes ideológicos os mais diversos (pós-keynesianos, neomarxistas, monetaristas, economistas da oferta, neoclássicos), publicaram em 1981 uma obra coletiva a fim de defender uma das raras teses que os unem: não há mais consenso para a teoria econômica, não a respeito de seu conteúdo – neste ponto, propriamente, nunca houve -, mas de fronteiras, do estatuto do conhecimento econômico. O livro é significativamente intitulado: *A crise da teoria econômica*. Na introdução, Daniel Bell e Irving Kristol afirmam: “A teoria econômica, se viável, deve propor soluções racionais aos problemas. E, por essa razão, a teoria não pode existir sem sabedoria prática. Conforme assinalou um dia Michael Oakeshott, ninguém pode aprender a andar de bicicleta estudando o projeto de uma bicicleta”. (p. 82)

Nos anos 1980, o tema reflete uma característica um pouco diferente, pois, com a ditadura militar vigente no País, a deflagração da “crise do petróleo” no contexto internacional e o processo de implantação das políticas neoliberais (com Ronald Reagan nos EUA e Margareth Thatcher na Inglaterra e sua oposição aos sindicatos) ocorre uma redução dos postos de trabalho em todo o mundo. No depoimento do Professor C., entrevistado nesta pesquisa, tal cenário adquire o seguinte contorno, de acordo com a realidade brasileira:

“Tanto com alguma pessoa na família que tem empreendimentos que está passando aperto, como também alguém que quer se estabelecer, quer montar um negócio, que é uma realidade muito nossa, quer dizer, desde o final dos anos 80, o mercado de trabalho formal no Brasil vem se retraindo... Então o “auto-emprego”, os pequenos empreendimentos e tal, e a divulgação do SEBRAE também...enfim... Eu acho que esse tema de pequenas empresas vem ganhando alguma força, alguns também ouvem falar, e é interessante que seja assim ...”

Como assinala esse discurso, a situação de desemprego começa nos anos 1980¹³ e vem se estendendo até os dias atuais. O mercado de trabalho formal no Brasil vem se retraindo e hoje, justamente num contexto histórico bastante diferente daquele da década de 1970, o que se propõe é a volta a um estágio obrigatório.

Podemos levantar a hipótese de que o que move a iniciativa do CORECON-RJ no sentido da alteração curricular que se pesquisa neste trabalho é

¹³ A década de 1980 foi marcada pela estagnação do nível de atividade, por profundos desequilíbrios macroeconômicos e, em especial, pela hiperinflação virtual. No período 1980-1993, a taxa de crescimento da economia foi muito baixa, de apenas 2,1% a. a. fazendo com que o país registrasse uma estagnação do PIB *per capita* entre 1980-1993 (Moreira e Giambiagi, 1999, p.92).

preparar o profissional de Economia para enfrentar a competitividade crescente no mercado de trabalho, que, dada a redução dos postos de trabalhos em vários setores de produção, apresenta-se como uma marca distintiva da realidade econômica e social hoje. É o que se discute na Seção 2.4.3.

O Currículo de Ciências Econômicas da UFRRJ, de 1984, sofreu alterações como nos demais cursos do Estado, aguarda-se a homologação da proposta do CORECON-RJ para se iniciar o processo de mudança curricular.

2.4.3

O debate na década de 1990 e o impasse atual

Percebe-se logo que o debate na década de 1990, sobre os rumos da ciência econômica, e conseqüentemente, na prática pedagógica, que interfere e transforma a formação de nível superior nessa área, reflete-se nas propostas curriculares mais recentes, orientadas pelo CORECON-RJ.

O Secretário Executivo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia – ANPEC e professor de Economia Antônio Maria da Silveira¹⁴ (1996) fez considerações bastante específicas sobre essa mudança curricular, procurando defender a idéia de que o economista está cada vez mais afastado da dimensão ética e prática de sua própria profissão:

Gostaria inicialmente de reafirmar o espírito de Resolução 84, particularmente a pluralidade ideológica e metodológica, a qual embasou a elaboração do currículo mínimo e a abertura para o currículo pleno, assim como a preocupação com a ética. Mas como todos, tenho também algumas idéias e sugestões de mudanças, mais especulativas, mas que vêm de encontro a uma corrente que se firma aí na linha da matematização da economia (p. 139).

Essa citação reforça que o caráter da ciência econômica na atualidade segue o caminho da matematização, e isso se reflete na formação do profissional em Economia. O perigo é que dessa maneira os novos profissionais não consigam

¹⁴ Secretário Executivo da Anpec (Associação Nacional de Pós-Graduação em Economia) na sua apresentação intitulada *O espírito da Resolução 84 - O ensino de economia : questões teóricas e empíricas : textos apresentados / no 1o. Simpósio do Ensino de Economia, 28 a 30 de agosto de 1996*

ser suficientemente competentes para desempenhar suas funções como economistas:

Isso precisa estar muito claro para os que querem reduzir a economia à linguagem matemática. Continuando com Georgescu, muitos não são bons economistas nem bons matemáticos (Silveira, 1996, p.139)

Ainda mais grave que a falta de competência é o esquecimento ou abandono da dimensão ética durante a sua formação profissional:

O economista matemático desenvolve teorias de comportamento sem ética, em analogia ao movimento sem atrito dos físicos. “Comportamento sem ética” – Vamos elaborar sobre o tema. Wagner, um economista de grandes realizações por volta de 1890, está para a história do pensamento na Alemanha como Marshall na Inglaterra. Tomemos o seu modelo de ser humano. Nosso comportamento no trabalho é explicável por cinco motivações: a busca pelo interesse próprio ou o medo de passar necessidade; a busca da aprovação ou o medo da punição; o senso de honra ou o medo de desmoralização; o desejo da ação e do exercício do poder ou o medo do tédio; e ,finalmente o senso do dever ou o medo da consciência. Restringindo a primeira motivação, ou ainda as quatro primeiras, uma teoria como a do *mainstream* pode ser chamada de teoria de comportamento sem ética, pois ignora a quinta motivação, a dimensão ética. Nós não identificamos o economista puro como o físico é identificado pela sociedade e na legislação. A formação deste restringe-se ao esqueleto, ‘as teorias mais abstratas, sem as teorias mais aplicadas ao profissionalizante. São quatro anos que qualificam o formando apenas para o ensino e pesquisa, não lhe dando qualquer possibilidade legal de atuar na prática, de assinar qualquer projeto. (Silveira, 1996, p.32)

Seguindo essa perspectiva, o Parecer CFE 375/84, embora tenha institucionalizado a Monografia para Economistas como trabalho de conclusão de curso (já incorporado à grade curricular da UFRRJ nesse mesmo ano – ANEXO I), não influenciou ou se preocupou com o desenvolvimento da formação crítica do economista. O que fica evidente é o distanciamento da realidade em que deveria intervir e colaborar, como profissional formado em Ciências Econômicas.

O caminho para a especialização é um fator indicativo e importante. Segundo a pesquisa *Perfil dos Economistas* (ANEXO XIII), desenvolvida pelo COFECON em 1996, os profissionais formados em Ciências Econômicas buscam, em sua maioria esmagadora (92%), a especialização, favorecida por uma necessidade do mercado de trabalho. Os economistas que buscam a carreira acadêmica correspondem a um pequeno percentual da classe: 6,3% completaram o Mestrado e 1,7% possuem títulos de Doutorado.

Confirmando essa tendência de busca por uma maior aplicabilidade dos princípios da ciência econômica na sociedade, no livro *Reflexões sobre a Economia Brasileira*, Dalton Daemon escreve, indicando essa preocupação, já em 1982:

A Qualificação que nos referimos, que se inicia por programas de informação, de motivação, de formação, de especialização, somente estará completo, com experiência de campo, no contato direto com negociadores de outros países, possuidores de hábitos, idiomas, aspirações e experiências diferentes da nossa. O conjunto de aspectos citados deve ser observado, com toda atenção, pelos programadores, pois o professor é o guia, orientador, educador, e deve ser a experiência presente bem sucedida (p.161).

Nessa perspectiva, não apenas a especialização, mas o contato mais direto com a economia internacional e o comércio exterior tornam-se necessários para a formação do economista. Há hoje uma grande ênfase nessa tendência que visa a formar um economista mais voltado para o mercado de trabalho.

É essa a tendência que vem influenciando o CORECON-RJ, no sentido de fornecer, através da mudança curricular, uma formação mais prática para o economista.

A pesquisa realizada em 1996 pelo COFECON sobre o *Perfil do Economista*¹⁵, foi de grande importância para este estudo, por oferecer uma referência no âmbito nacional, que serviu para dialogar com as informações coletadas sobre a UFRRJ. A pesquisa contou com a integração dos CORECON's regionais, sendo o último trabalho do gênero feito pelo COFECON.

Como parte de um esforço contínuo de análise da própria classe, através de uma reflexão própria, indica-nos o COFECON, nessa pesquisa:

¹⁵ Segundo a descrição do próprio documento: Foi a primeira tentativa desse tipo feita em âmbito nacional para a categoria dos economistas. Os resultados foram bastante elucidativos. Temos hoje um quadro razoavelmente fiel sobre o exercício da profissão de economista no Brasil, o peso relativo dos setores privado e público como empregadores de economistas, a distribuição por sexo e idade, a remuneração, o mercado de trabalho, o uso pessoal/profissional dos modernos recursos de tecnologia (Internet), dentre outros. Os dados estão discriminados também por regiões, mostrando, eventualmente, significativas discrepâncias.

Toda a pesquisa cobre um certo período de tempo, o que, obviamente, condiciona opiniões e expectativas à conjuntura imediata. Nossa pesquisa foi feita em 1996, dois anos depois do Plano Real - quando estavam se consolidando seus resultados indiscutivelmente positivos, ou seja, a estabilidade dos preços, e quando ainda não pareciam especialmente preocupante os sinais negativos como baixo crescimento e alto desemprego. A despeito disso, junto com um pronunciamento indiscutível em favor da estabilidade, a maioria dos economistas expressou preocupações que se revelaram, à luz da realidade de hoje, altamente pertinentes, notadamente quanto à taxa real de juros elevada e a vulnerabilidade externa da economia. <http://www2.cofecon.org.br/corecons/pesq/pesquisa.htm>

Conhece-te a ti mesmo - preconizava o oráculo de Delfos aos que se aproximavam dele em busca de conhecimento e de sabedoria. As dramáticas transformações por que tem passado a economia brasileira nos últimos anos requerem de todos os economistas um esforço persistente de investigação e de atualização, a fim de melhor compreendê-la e fazê-la entendida pela sociedade. Contudo, um aspecto pouco investigado dessas transformações são seus efeitos sobre a comunidade mesma dos seus investigadores, isto é, os próprios economistas (<http://www2.cofecon.org.br/corecons/pesq/pesquisa.htm>).

A análise segue, então, com o objetivo de apresentar as respostas dos entrevistados, para um melhor aproveitamento de suas perspectivas teóricas e pedagógicas.

Como foi dito no Capítulo 1 deste trabalho, os currículos apontam para uma visão de mundo específica, não neutra, diretamente ligada à visão de mundo de seus autores e colaboradores. Com isso afirma-se que qualquer ideal de formação de um profissional de Ciências Econômicas corresponde às lutas e ideologias que permeiam as escolhas dos agentes sociais na composição e elaboração do currículo (Silva, 1995).

Nesse sentido, o currículo mínimo de Ciências Econômicas estabelecido pelo Conselho Federal de Educação em 1962, merece um destaque especial, pois foi o primeiro passo para a reforma dos currículos tradicionais desses cursos, sendo o que mais marcou a formação do economista em termos de estruturação de currículo.

De acordo com Amorim (1970), os reajustes promovidos em 1962 não foram numerosos. Apenas duas ou três disciplinas constituíram exigência efetivamente nova, em termos de conteúdo. A implantação do currículo resultou, basicamente, em simples modificações dos nomes das disciplinas, pois permaneciam os mesmos professores e os mesmos programas; situação que se tornou possível na medida em que o CFE resolvera não especificar os programas das disciplinas.

Por outro lado, a não-fixação de um limite no número de disciplinas permitiu que sobrevivessem certas matérias cujo escopo já não era consensual, e cuja introdução no currículo tinha se dado há quase 30 anos, quando da criação dos primeiros cursos de Ciências Econômicas no Brasil, numa época, justamente, em que essa ciência atravessava uma fase de profundas modificações e em que ainda não era possível visualizar o sentido de sua evolução. O não estabelecimento de um programa mínimo por disciplina e de um limite máximo no número de disciplinas foi, entretanto, uma correta decisão do CFE. Isso

porque, num país em que a universidade tem tão grande dependência do poder central, a fixação de um currículo mínimo, através do simples enunciado da disciplina que o compõe, constituiu um fator de liberalização, que deu grande flexibilidade à ação dos colegiados das faculdades.

Ainda segundo Frederico Amorim (1970), algumas considerações para se pensar a organização de um currículo em âmbito nacional são fundamentais. Como já mencionado na Seção 2.4.1, a primeira e mais importante questão é garantir ao estudante a liberdade para traçar os rumos de sua formação profissional. Essa preocupação do currículo de 1962 ainda permanece como ideal nos currículos de Ciências Econômicas na atualidade, como poderá ser observado nas entrevistas apresentadas no Capítulo 3.

A outra idéia básica é fazer coincidir o maior número possível de disciplinas obrigatórias que sejam comuns a estudantes que pertençam a outras áreas de interesse, através de um ciclo básico ou de um instituto de estudos gerais, quando for o caso de uma faculdade ou departamento integrado numa universidade.

A combinação destes princípios fornece uma orientação clara para a programação do currículo: possuir um conjunto de disciplinas comuns e obrigatórias que forneça aos futuros economistas um fundamental instrumental teórico mínimo e, de forma complementar, mais um amplo agregado de disciplinas optativas, que lhes permita aprofundar e desdobrar determinados campos apresentados na parte básica e central do curso.

As disciplinas obrigatórias devem ser tais que homogeneizem o produto da faculdade, fornecendo-lhe uma formação global e sólida. São elas, de um lado, as principais disciplinas teóricas, que formam o núcleo do curso e, de outro, as disciplinas instrumentais e de aplicação indispensáveis ao desenvolvimento de uma firme capacidade analítica e de uma perspectiva crítica dos fenômenos compreendidos no domínio econômico. No primeiro grupo aparecem com destaque as disciplinas de Teoria Econômica, como Análise Micro e Macroeconômica; no segundo, as instrumentais, como Contabilidade ou Estatística, e as aplicadas, como Finanças Públicas e Economia Brasileira.

O currículo proposto em 1962 e algumas das normas sugeridas têm por fim geral adaptar a formação dos economistas às imposições de uma sociedade em processo de rápida transformação estrutural e em busca de um caminho próprio de desenvolvimento, o que exige a ampliação da capacidade analítica, da visão

crítica, da responsabilidade e da liberdade do futuro profissional. Nada disso, entretanto, pode ser feito sem um mínimo de flexibilidade institucional e sem um corpo docente versátil e atualizado.

Assim, torna-se também necessário conhecer as características do profissional em ensino superior. Isso porque os economistas que atuam como formadores desses profissionais estão atuando como professores, e não como economistas. Daí a necessidade de compreender qual é o perfil do profissional em ensino superior.

Para Maria Estela Dal Pai Franco (2000), a atividade docente no ensino superior deve ser encarada no seu caráter multidimensional e complexo. Isto contempla e ilustra o objeto deste estudo, que é a formação do profissional em Economia, pois nas salas de aula, ou mesmo na elaboração dos currículos, não é o economista que está atuando, mas o docente:

Quando se fala em formação de professor para o ensino superior, a questão parece ficar ainda mais complexa, porque a ela se unem, com maior força que nos demais graus de ensino, questões que abarcam o *ethos* qualificador de sua identidade e da racionalidade da sua formação. Quem é este professor? (p.59)

A partir do levantamento dessa problemática, a autora apresenta quatro níveis de análise que podem auxiliar na caracterização dos professores do ensino superior:

Sob o ponto de vista situacional, é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, seja ela pública ou privada, com um sólido sistema de pós-graduação e com a presença de grupos consolidados de pesquisa. É também, o que trabalha em uma instituição de ensino superior isolada e na qual o ensino é a própria razão de ser. É tanto o que trabalha na universidade voltada para o mercado como o que atua na instituição comunitária ancorada ao seu meio.

Sob o ponto de vista institucional, é aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para a pesquisa, mas também aquele cujas horas de ensino são tantas que não sobra espaço para a investigação – às vezes, nem sequer para preparar as suas aulas. Sob o ponto de vista político, é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, não raras vezes impregnada de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas de luta por espaço e financiamentos.

Sob o ponto de vista profissional, é o que privilegia a universidade como campo de trabalho, mas também o que está inserido como profissional num contexto profissional com suas demandas específicas, como é o caso prevaiente de professores de áreas. É o que vê o aluno como um impulsionador do trabalho, mas também como futuro concorrente num mercado de trabalho recessivo. É aquele profissional permanentemente a avaliado, desde o ingresso na carreira, através de concursos, de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, da

submissão de trabalhos em eventos, da apresentação de projetos para financiamentos e de relatórios de atividades e de pesquisa.

Sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, é o que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante. Vale lembrar que é inegável que as várias áreas de conhecimento tenham sofrido mudanças de base no seu modo de encarar a busca da verdade e nos conhecimentos sobre seus respectivos objetos de estudo. (Franco, 2000, p. 62-63)

É de extrema importância, então, compreender de que maneira o professor se relaciona com essas quatro dimensões do trabalho na docência do ensino superior, já que é possível inferir que o profissional formado nos cursos de Ciências Econômicas poderá também, se desejar, se constituir num professor de economia, ou seja, passe a atuar na área acadêmica.

Torna-se necessário ter em conta que, ao se pretender investigar aqui também os professores do ensino superior oriundos dos cursos de Ciências Econômicas, em especial, do curso de Ciências Econômicas da UFRRJ as dimensões do trabalho docente apontadas por Franco (2000) constituíram importantes aportes às análises das entrevistas com professores desse Curso.

Outra contribuição de enorme importância para o presente trabalho diz respeito às teorias do currículo, em especial alguns dos trabalhos de Michael Apple, quando abordam principalmente duas questões: a) O caráter ideológico da construção dos currículos; b) A questão da possibilidade e aplicabilidade da noção de currículo.

No que se refere às relações entre ideologia e currículo, Apple indica que:

O currículo e as questões mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião, tanto nos Estados Unidos quanto em outros países. Os educadores vem testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado exatamente malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas dos grupos dominantes. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheçam – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina o “bem comum.” (Apple *apud* Moreira e Silva, 2002, p.40)

No que tange à possibilidade de um currículo nacional:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

O que conta como conhecimento, as formas como está organizado, quem tem autoridade de transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e – não menos importante – quem pode perguntar e responder todas as questões, tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nessa sociedade. Sempre existe uma política do conhecimento oficial, uma política que exprime o conflito em torno daquilo que alguns vêem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros. (Apple *apud* Moreira e Silva, 2002, p.45)

E ainda sobre a questão do currículo nacional:

É certo que há pessoas de diversas correntes educacionais e políticas defendendo níveis mais elevados, currículos mais elevados, currículos mais rigorosos em âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação. Ainda assim, precisamos sempre fazer uma pergunta: que grupo lidera tais esforços “reformistas”? Essa pergunta leva naturalmente a outra, de maior amplitude: tendo em conta a resposta a primeira pergunta, quem ganhará e quem perderá em consequência de tudo isso? Sustentarei que, infelizmente, quem está estabelecendo a pauta. (Apple *apud* Moreira e Silva, 2002, p.49)

Através do aporte teórico fornecido por Apple, percebe-se que a discussão da transformação proposta para a graduação em Ciências Econômicas é o reflexo de uma tendência dentro da própria classe, que busca uma mudança de perfil de profissional. Como assinala Buchholz (2000), ao referir-se aos neoclássicos, uma das correntes de pensamento econômico mais atuais e recentes, que influem hoje nas políticas fiscais e monetárias em todo o mundo:

[...] agora, os economistas das Expectativas Racionais (ou neoclássicos) riem de todos os seus predecessores e proclamam a intervenção governamental como uma ilusão, como o truque de um mágico, que não pode mudar a realidade. Para chegar a essa conclusão surpreendente, os economistas neoclássicos seguem uma lógica intrigante. Quando terminam, no entanto, eles têm um modelo nítido que é admirável pela sua beleza teórica. Os seus críticos, no entanto, olham desdenhosamente para o modelo primitivo mais irrealista, mais adequado para uma Galeria de Arte do que para o Conselho dos Consultores Econômicos. (p.112)

A crítica feita a essa corrente de pensamento incide justamente sobre a prioridade dada aos instrumentos matemáticos e estatísticos na criação de modelos para o processo de tomada de decisão, que muitas vezes ignoram os elementos mais básicos da realidade que se está analisando, como o âmbito sociológico ou político da questão em estudo, tornando muitas vezes ineficaz sua pretensão de “prever” a realidade.

As idéias de Apple foram citadas utilizados como forma de possibilitar uma melhor compreensão acerca das modificações ocorridas no currículo tomado aqui como objeto de estudo: o do curso de Ciências Econômicas da UFRRJ, ajudando a desvelar o sentido ideológico oculto nas grades curriculares.

Igualmente, as considerações trazidas por Apple no tocante ao tratamento dado à questão do currículo nacional revelam-se de especial interesse para o presente estudo, devido ao fato de o currículo nacional dos cursos de Ciências Econômicas constituir uma das fontes documentais privilegiadas neste trabalho.

Pôde-se perceber, ao longo dessa seção, que a proposta de Estágio Obrigatório no lugar da disciplina Monografia aponta um necessidade de maior participação do estudante de Ciências Econômicas com a experiência de mercado, em detrimento de um enfoque mais acentuado nos aspectos teóricos de sua formação. Até que ponto isso iria de encontro às características mais importantes do futuro profissional em Ciências Econômicas, conforme relacionadas em documento de 2004 do CORECON-RJ¹⁶, no item “Perfil Desejado do Formando”:

O curso de graduação em Ciências Econômicas deve ensejar condições para que o Bacharel em Ciências Econômicas esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais e políticas relacionadas com a economia, imbuído de sólida consciência social indispensável ao enfrentamento das situações emergentes, nas sociedade humana e politicamente organizada. Cogita-se, portanto, formar um profissional capaz de enfrentar as transformações político-econômicas e sociais, contextualizadas, na sociedade brasileira, percebida no conjunto das funções econômicas mundiais. (p.5)

É clara nessa descrição a necessidade de um profissional que “aplique” seus conhecimentos na realidade social em que está inserido. A capacidade crítica de entender e intervir no mundo a sua volta também é imprescindível num mundo em constante transformação de que maneira a valorização da estatística e da

¹⁶ www.corecon-rj.org.br

matematização continuaria conduzindo a um afastamento dessa realidade e dessa capacidade crítica, conforme denunciada ao longo dessa seção?

Para complementar a importância dessa interação com os agentes sociais onde buscamos as informações para a nossa pesquisa, vale a seguinte orientação de Antônio Flávio Moreira (2002), que ressalta a importância do caráter histórico e social no estudo do currículo:

[...] analisar o currículo implica considerar como são concebidas e materializadas as funções da escola em um dado momento histórico e social, em um dado nível da educação, em uma dada instituição educacional (Gimeno Sacristán, 1998). Em outras palavras, a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre todas as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aula. Sustento, então, que a tarefa da teoria de currículo consiste em analisar e questionar os projetos e as práticas vigentes, bem como em definir e em avaliar a natureza e o âmbito de possíveis alternativas. Para isso, porém, não pode furtar-se a um intenso diálogo com os sujeitos que participam do processo de construção, de implementação e de revisão de propostas curriculares. (p.32)

Vale ressaltar que um dos professores da UFRRJ, o docente Eduardo Carnos Skaletsky e a também professora Ana Lúcia V. Santa Cruz de Oliveira, escreveram conjuntamente o livro *Iniciando na Pesquisa: Manual para elaboração da monografia e projetos de iniciação científica* que, em 1999, contava sua segunda edição. Na introdução do livro, os autores afirmam:

Este manual se dirige aos alunos e professores de graduação e especialização visando encurtar o árduo caminho da elaboração científica, geralmente último requisito para diplomação. Tem por objetivo sintetizar as principais exigências feitas pelos cursos e, a partir da experiência acumulada, responder as questões mais freqüentes. Simultaneamente, é um instrumento de auxílio para a produção de projetos de iniciação científica, dentro das normas exigidas pelas principais agências de fomento à pesquisa no país. (1999)¹⁷

Nesse sentido fica evidente a importância atribuída à Monografia pelo Departamento de Ciências Econômicas da UFRRJ, onde uma obra bastante didática e acessível busca fornecer aos alunos mais um suporte instrumental e teórico para o empreendimento que é concluir a monografia, bem como para os trabalhos de iniciação à pesquisa.

¹⁷ Texto da contracapa do livro referido.