

## POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LÓGICA DO ALINHAMENTO: UM ESTUDO A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

GIARETA, Paulo Fioravante<sup>1</sup> - UFMS

### Resumo

O presente trabalho recorte de uma pesquisa mais ampla articulada ao exercício analítico do autor no contexto da construção de sua tese de doutoramento na Universidade Federal do Paraná - UFPR e ao projeto de pesquisa que coordena na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS sob o título de Pedagogia Universitária para Formação de Professores e Qualidade da Educação Básica, tem por objeto central discutir as políticas de formação de professores face ao cenário de disciplinamento político epistemológico que emana das políticas de alinhamento no contexto educacional contemporâneo. O referido alinhamento é estudado a partir da análise do impacto destas às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Responde, assim, pelo objetivo de analisar e compreender a aproximação das políticas de formação de professores no sistema educacional brasileiro às orientações fundantes destas políticas de consenso com ampla divulgação pelos organismos internacionais. Metodologicamente a análise pauta-se pela abordagem dialética, auxiliada pela técnica de coleta de dados denominada análise documental, que por sua vez se aporta a técnica de análise de conteúdo. Os documentos analisados respondem centralmente pelos Pareceres e Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares dos referidos Cursos de Licenciatura. A pesquisa evidencia que as diretrizes curriculares respondem por uma funcionalidade disciplinadora e adaptativa da política de formação de professores via centralidade conferida à denominada teoria das competências que, por sua vez, indica responder adequadamente tanto à necessária racionalização do progressivo centralismo e controle da oferta educacional, quanto o disciplinamento de dispositivos capazes de promoção dos, também necessários, movimentos de flexibilização dos projetos de formação conforme demanda os ordenamentos produtivos atuais.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Formação de professores. Diretrizes Curriculares.

### Abstract

This paper cutout of a broader coordinated research the analytical exercise of the author in the context of the construction of his doctoral thesis at the Federal University of Paraná - UFPR and research project that coordinates the Federal University of Mato Grosso do Sul - UFMS under title of University Education for

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação: Doutorado em Educação Pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campus de Três Lagoas – CPTL. Membro do Observatório de Educação Superior da UFPR. Membro do Laboratório Multidisciplinar de Ensino Aprendizagem – LEA/UFMS. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br.

teachers and Quality training of Basic Education, is central object discuss teacher training policies against the backdrop of political epistemological discipline emanating from the alignment of policies in the contemporary educational context. Such alignment is studied from the impact analysis of the Curriculum Guidelines for degree courses in Biology, Chemistry, Physics and Mathematics. Thus meets the objective to analyze and understand the approach of teacher training policies in the Brazilian educational system to the founding of these guidelines consensus policies with broad dissemination by international organizations. Methodologically the analysis is guided by dialectical approach, aided by data collection technique called documentary analysis, which in turn brings the technique of content analysis. The documents analyzed centrally liable for opinions and resolutions establishing the Curriculum Guidelines for these undergraduate programs. The research shows that the curriculum guidelines account for a disciplinary functionality and adaptive teacher training policy via centrality given to the so called theory of skills that, in turn, indicates adequately respond both to the necessary rationalization of the progressive centralism and control of educational provision, as the disciplining of devices capable of promoting, also needed, flexible movements of training projects as demand current production systems.

Keywords: Educational Policy. Teacher training. Curriculum Guidelines.

## **Introdução**

Ao indicar como objeto central de análise a política de formação de professores o presente trabalho objetiva estabelecer uma leitura crítica da organização e configuração funcional das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura. Exercício aportado na busca de elucidar os fundamentos que caracterizam e disciplinam a estruturação dos mesmos no sistema educacional brasileiro.

A busca pelos referidos fundamentos é potencializada pela abordagem teórico-metodológica dialética, considerando a natureza social e complexa da ação educativa, bem como sua articulação com as relações de poder constitutivas e disciplinadoras do contexto sociocultural em que se dá o processo educativo. Razão pela qual se objetiva compreender a aproximação da política de formação de professores à lógica do alinhamento, enquanto política de consenso.

A política de consenso aqui referendada é atribuída aos disciplinamentos que emanam dos acordos e pactos mediados por organismos que se apresentam como entidades supraestatais com grande poder de incidência sobre a estruturação dos sistemas educacionais locais. Incidência que compreendemos ter se materializado,

no sistema educacional brasileiro, a partir de dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As referidas diretrizes são legalmente normatizadas por Resoluções e Pareceres que, no presente estudo, estão centradas na Resolução CNE/CES nº 7/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Biológicas; Resolução CNE/CES nº 3/2003 e Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura; Resolução CNE/CES nº 8/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Química; e Resolução CNE/CES nº 9/2002 e Parecer CNE/CES nº 1.304/2001 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Física.

A análise aqui apresentada pelo autor diz do esforço de reflexão articulado ao exercício de seu doutoramento na UFPR, sua participação nos debates organizados a partir dos dados sistematizados pelo Observatório de Educação Superior da UFPR e pela aproximação inicial aos dados levantados pelo projeto de pesquisa, coordenado pelo próprio autor na UFMS, denominado Pedagogia Universitária de Formação de Professores e Qualidade da Educação Básica, projeto vinculado ao Laboratório Multidisciplinar de Ensino Aprendizagem – LEA/UFMS.

### **Apontamentos sobre a racionalidade do alinhamento na política educacional brasileira**

O presente trabalho se aporta no reconhecimento de que a formação social implica em luta ideológica, comumente determinada, no atual contexto, pelas relações e interesses de ordem econômica, com forte impacto sobre a própria concepção de estado e, no seio deste, na ordenação das políticas de formação, aqui, com especial aceno à política de formação de professores.

Portanto, destaca-se, inicialmente, que a política educacional não está isenta dessa relação de poder, identificada a partir do quadro de controle ideológico

caracterizado pela relação educação e polo produtivo, ou seja, operado a partir de matriz econômica.

Essas relações, conseqüentemente, opções ideológicas, demarcam, inclusive, as lutas históricas que, na política educacional brasileira, emerge da própria organização da sociedade, como a mobilização popular da década de 1940 a 1960 entorno ao projeto de Reformas de Base, reclamando o delineamento de bases para a educação, enquanto sistema nacional de educação, que segundo Ciavatta e Ramos (2012) foi subsumido à ideia de diretrizes. A ideia de diretrizes não só solapa a concepção de bases para a educação pública articulada a partir da movimentação popular, como introduz padrões de organização e disciplinamento centralizado num Estado submisso às relações e interesses economicamente bem definidos.

Essa proposta demarca, na política educacional, também, na brasileira, o aprofundamento do que Azanha (2002) chama de crença numa ciência do planejamento, ligada ao ideário de planificação da vida social, ou seja, a racionalização do conjunto da vida social pela reprodução no campo social, conseqüentemente, no educacional, do êxito alcançado pelas ciências no campo da natureza. Assim, a ideia de diretrizes passa a responder como dispositivo de alinhamento do sistema educativo à racionalidade gerencial e de controle da oferta educacional, que objetiva, para além de um projeto de formação cidadã, o alinhamento do país aos ordenamentos produtivos internacionais.

Figura pertinente observar que é a partir da década de 1960, sob a bandeira do disciplinamento e modernização educacional e aprofundamento dos acordos multilaterais, caracterizando nosso alinhamento aos ordenamentos externos, que entra em cena a racionalidade do planejamento como prenúncio do desenvolvimento de um sistema justo e eficaz. Racionalidade que passa a apresentar como necessária, especialmente a partir da militarização estatal, a implementação de técnicas e metodologias como plano de desenvolvimento, plano de metas, plano nacional, parâmetros curriculares, projetos, programas de ação, programas estratégicos, lei de diretrizes, entre outros. Racionalidade tão incorporada e

aprofundada na contemporaneidade que leva autores como Ciavatta e Ramos (2012) a denominarem o período pós LDB 9394 de 1996, como a era das diretrizes.

Pesquisadores como Azanha (2002) encontram sinais desta racionalidade já no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, que não deixa de se apresentar como uma proposta modernizante enquanto exigência de um plano científico para a formulação de uma política educacional, contudo, é possível afirmar que é na Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, caracterizada pelo próprio nome de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que visualizamos os primeiros contornos oficiais dessa proposta, enquanto política de estado.

Projeto este, que foi precocemente interrompido, devido à militarização do estado em 1964, e reformulado na Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Reformulação que agrava o distanciamento do ideário original da proposta de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que deveria apenas caracterizar os princípios da educação brasileira. O mesmo autor pontua que a Lei nº 5.692/71 perdeu-se em minudências regimentais, consagrando a ideia de plano nacional de educação como gerenciamento e controle na distribuição de recursos.

O apego às minudências regimentais incide de forma especial sobre a estrutura curricular da oferta educacional e da formação dos professores, no que tange à racionalidade disciplinadora do exercício técnico-profissional e à oferta educacional a partir de estruturas curriculares pré-definidas. Portanto, alinhada à, já demonstrada, aguda racionalização economicista do sistema educacional e ao ideário de formação social obediente à expansão internacional do capital.

A própria luta em torno à redemocratização brasileira, materializada na Constituição Federal de 1988, parece não conseguir amenizar a referida racionalidade. Não obstante, a proclamação da educação como direito, tendo em vista o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205), a oferta educacional continua disciplinada por estruturas curriculares pré-definidas a partir de órgãos centralizados e, portanto, vulnerável aos movimentos hegemônicos. Disciplinamento que, em termos de políticas e estratégias para o sistema educacional brasileiro, contemporaneamente, é atribuído às políticas de pactuação de consensos e

alinhamentos mediadas por organismos internacionais e supraestatais, que embora não disponha de poderes para determinar a estruturação do sistema educacional local demonstra grande poder de incidência.

Essa incidência tem se materializado, no sistema educacional brasileiro, a partir de dispositivos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, que demarcam o controle da oferta educacional, aqui representada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física, disciplinadas pelo Conselho Nacional de Educação.

É possível anunciar, de imediato, que as referidas diretrizes nacionais, sem perder seu poder de racionalização e de controle da oferta educacional, aqui especificamente, para formação de professores, indicam caracterizar, também, o esforço necessário à flexibilização destas, obediente às orientações emanadas e articuladas pelos referidos organismos e justificadas pelas mutantes transformações da sociedade contemporânea.

### **As Diretrizes Curriculares como dispositivo para o alinhamento à política de consenso.**

A aproximação analítica às referidas diretrizes reclama, inicialmente, a necessidade de apontar uma série de coincidências que caracterizam, minimamente, certo esforço unidimensional à produção dos referidos documentos. Unidimensionalidade demarcada por possíveis movimentos de consensualidade, já que estes guardam a mesma data de aprovação, as Resoluções respondem pela data de 11 de março de 2002, tendo como exceção apenas a Resolução CNE/CES nº 3 que responde pela data de 18 de fevereiro de 2003. Os Pareceres por sua vez respondem unanimemente pela data de 06 de novembro de 2001.

A própria chamada pública da Secretaria de Educação Superior - SESu, no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto – MEC, convocando as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares, pelo Edital nº 47 de 1997, disciplina as propostas a partir de definição prévia dos elementos constitutivos das referidas diretrizes.

Observa-se, também, que todos os Pareceres estão sob a responsabilidade do mesmo relator, representado pelo Conselheiro Francisco Cesar de Sá Barreto. Contudo, a natureza consensuante dos documentos passa a demandar maior atenção quando a referida coincidência se estabelece na estruturação dos documentos, alinhados de tal forma que a primeira vista parecem transparecer um exercício cognitivo simplista, ao ponto de em nada caracterizar a especificidade do campo científico que está disciplinando.

A indicada consensualidade fica latente nas Resoluções, que em sua natureza normativa pressupõem a capacidade de concentrar e estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os referidos cursos, ao apresentar a mesma estrutura textual. Processo tão simplificado que pode ser aqui apresentado na Integra, conforme referenda a Resolução CNE/CES nº 3/2003, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática.

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

É possível perceber que a Resolução citada se restringe a quatro artigos. O artigo 1º indicando o Parecer como orientador da formulação do projeto pedagógico do curso; o artigo 2º explicitando as dimensões componentes do projeto pedagógico; o artigo 3º vinculando a definição da carga horária do curso a Resoluções e

Pareceres específicos; e o artigo 4º, por sua vez, disciplinando a vigência da Resolução.

As demais Resoluções, referidas no estudo, apresentam um visível alinhamento, indicando idêntica estruturação e composição textual, com pequenos acréscimos ou alterações na ordem de apresentação dos itens do artigo 2º, como é possível observar na Resolução CNE/CES nº 7/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Biológicas.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Ciências Biológicas deverá explicitar:

- I – o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- II – as competências e habilidades gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- III – a estrutura do curso;
- IV – os conteúdos básicos e complementares e respectivos núcleos;
- V – os conteúdos definidos para a Educação Básica, no caso das licenciaturas;
- VI – o formato dos estágios;
- VII – as características das atividades complementares; e
- VIII – as formas de avaliação.

Não obstante, o referido simplismo cognitivo latente na estruturação das Resoluções, somado à possibilidade de identificação de abertura à autonomia acadêmico-curricular das instituições, uma vez que as Resoluções orientam pelo disciplinamento da formação pela construção dos projetos pedagógicos, não representa perda do poder de racionalização e controle da oferta.

Esse suposto simplismo e o aceno à autonomia institucional, em especial na política de formação de professores, figura mais coerentes associa-los ao progressivo centralismo ministerial de controle curricular das reformas educacionais sem, contudo, perder o folego para a flexibilização modernizante e disciplinar necessário à adequação dos sistemas de ensino as, denominadas, mutantes demandas contemporâneas.

O poder de racionalização e controle da oferta educacional para formação de professores no sistema educacional brasileiro nas referidas Resoluções, pode ser identificado, por exemplo, na exigência às Instituições quanto à formulação do projeto pedagógico para os cursos, sem, contudo, deixar de explicitar

detalhadamente os critérios constitutivos do projeto e exigir obediência e articulação deste a todo um conjunto de legislações normatizadoras.

A aproximação analítica aos Pareceres, como documento técnico que subsidia e fundamenta o alcance das diretrizes curriculares estabelecidas nas Resoluções, evidencia o disciplinamento e aprofundamento desta racionalidade, garantindo o contínuo do alinhamento normativo. A caracterização do referido alinhamento e disciplinamento se materializa no esforço dos Pareceres em determinar o alcance de cada um dos critérios apresentados pelo artigo 2º das aludidas Resoluções, como critérios norteadores dos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras de professores.

Assim, o mesmo alinhamento identificado nas Resoluções se apresenta nos Pareceres, unanimemente apresentados a partir de critérios como Perfil dos Formandos, Competências e Habilidades, Estrutura do Curso, Componentes Curriculares e Estágio e Atividades Complementares.

O alinhamento, no entanto, parece não ser apenas um recurso de estruturação textual dos documentos, mas movimento presente na própria composição dos supracitados critérios, conforme é possível observar na sequência da análise.

A análise, inicialmente, do critério denominado de Perfil dos Formandos possibilita a percepção da inexistência nos Pareceres, com exceção do Parecer CNE/CES nº 1.303/2001, de um esforço mais propositivo quanto à delimitação do perfil do bacharel e do licenciado. Responde, de forma emblemática, por essa falta de delimitação de perfil o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001, que trata das diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas, anunciando, ao tratar do perfil dos formandos, que “o Bacharelado em Ciências Biológicas deverá ser [...]” (BRASIL, 2001a, p.3), passando a descrever de forma sequencial itens que caracterizam este perfil, sem delimitar se os perfis são justapostos para bacharéis e licenciados ou devam ser identificados subjetivamente.

Contudo, a partir da análise dos itens apresentados no Parecer, apenas um, ainda que de forma bastante genérica, deixa entender se tratar do perfil de

licenciado, “e) consciente de sua responsabilidade como educador, nos vários contextos de atuação profissional” (BRASIL, 2001a, p. 3).

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 parte da afirmatividade do perfil do bacharel em Matemática parecendo intencionar a formação do licenciado como reflexa da natureza flexível dos programas de formação, pelo que, garante ao Curso de Bacharelado uma sólida e flexível formação em Matemática.

\* uma sólida formação de conteúdos de Matemática

\* uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (BRASIL, 2001b, p. 3).

E, ao Curso de Licenciatura, supostas características pedagógicas, humanísticas e didáticas da Matemática.

\* visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos

\* visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania

\* visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (BRASIL, 2001b, p.3)

O Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, por sua vez, ao tratar do Perfil dos Formandos, em nada dissolve a dúvida quanto à delimitação dos perfis, uma vez que também opta pela prevalência do perfil do bacharel em Física, aqui, caracterizado pelo que chama de perfil geral, conferindo a identificação das especificidades da licenciatura em Física para o que denomina de perfis específicos.

Dentro deste perfil geral, podem se distinguir perfis específicos, tomados como referencial para o delineamento da formação em Física, em função da diversidade curricular proporcionada através de módulos sequenciais complementares ao núcleo básico comum (BRASIL, 2001 d, p.3).

Os referidos perfis específicos são, no Parecer, denominados por Físico-pesquisador, Físico-educador, Físico-tecnólogo e Físico-interdisciplinar, sendo o

Físico-educador indicado pelo documento como perfil específico do licenciado, complementado, também, pelo perfil do Físico-interdisciplinar.

O critério denominado nos Pareceres por Competências e Habilidades, tanto se apresenta coerente com a racionalidade evidenciada no critério anteriormente desenvolvido, quanto parece aprofundar a função centralizadora do reformismo curricular apresentado pelos Pareceres. A coerência se materializa pela confirmação de que apenas o Parecer CNE/CES nº 1.303/2001 apresenta preocupação quanto à clareza na definição dos perfis entre bacharel e licenciado em Química, a partir dos desenhos de competências e habilidades, cabendo ao Parecer CNE/CES 1.301/2001, que trata das diretrizes para o Curso de Ciências Biológicas, manter sua forma emblemática sem nenhuma indicação textual quanto à definição das especificidades.

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001, novamente se alimenta em suposta centralidade do perfil do bacharel em Matemática, embora, agora, anunciado como competências e habilidades a serem desenvolvidos nos Cursos de Bacharelado/Licenciatura, sendo acrescidas de competências e habilidades específicas para o educador matemático. O Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, por sua vez, realimenta-se na ideia de perfil geral e perfil específico para o Curso de Física, organizando-se a partir de terminologias como competências essenciais, habilidades gerais, competências específicas e habilidades específicas.

A supracitada função centralizadora do reformismo curricular, por sua vez, se materializa no apego disciplinador da definição de competências e habilidades predefinidas e racionalizadas a todo sistema educativo, possivelmente justificada pelo ideário de controle da oferta educacional, ao mesmo tempo em que garante os dispositivos de sua flexibilização para adequação às exigências da ordem produtiva modernizada, essa, mensurada pelos sistemas avaliativos<sup>2</sup> em vigência no sistema educacional brasileiro e também obediente a matrizes de referência avaliativa predefinidas e estruturadas a partir de competências e habilidades.

---

<sup>2</sup> Os sistemas avaliativos, aqui, são identificados pelos sistemas de avaliação em larga escala com Prova Brasil, SAEB e ENEM, amplamente divulgados e utilizados no sistema educacional brasileiro e estruturado a partir de matriz de referência avaliativa por competências e habilidades.

É ilustrativo desse ideário o Parecer CNE/CES nº 1.304/2001, uma vez que, quando transfere às Instituições de Ensino Superior a possibilidade de elaboração de habilidades e competências específicas para atendimento de demandas do contexto local e regional de atuação, não deixa de caracterizar que os contornos da referida área de atuação é dada pelo mercado em mudança contínua.

*As habilidades específicas dependem da área de atuação, em um mercado em mudança contínua, de modo que não seria oportuno especificá-las agora. [...] Em relação às habilidades e competências específicas, estas devem ser elaboradas pelas IES a fim de atender as exigências dos mercados nacionais e locais (BRASIL, 2001 d, p.5).*

Figura pertinente reconhecer que essa mesma racionalidade demarcada pela intencionalidade de controle, tanto da oferta educacional quanto dos dispositivos de flexibilização integradores dessa oferta com a ordem produtiva, materializada no conjunto detalhado de indicadores – competências e habilidades – predefinidos, parece caracterizar, nos Pareceres, também, a proposta Estrutura dos Cursos e os Conteúdos Curriculares. A constatação se fundamenta primeiro, pelo forte apego dos Pareceres as propostas de flexibilidade.

*Para atingir uma formação que contemple os perfis, competências e habilidades acima descritos e, ao mesmo tempo, flexibilize a inserção do formando em um mercado de trabalho diversificado, os currículos podem ser divididos em duas partes (BRASIL, 2001 d, p. 5).*

*Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos sequenciais, previsto no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação (BRASIL, 2001b, p. 5).*

Vale, ainda, a referência do Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 que, ao destacar os princípios estruturantes do Curso de Ciências Biológicas, afirma a necessidade de “favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos” (BRASIL, 2001a, p. 5).

Um segundo movimento possível de ser compreendido como consequência da sugerida flexibilidade, apresenta-se pela diversidade de modelos de estruturação

da oferta, reconhecidos a partir de conceituações como, módulos semestrais, anuais ou híbridos, conteúdos básicos e conteúdos específicos, conteúdos profissionais e atividades extraclasse (BRASIL, 2001c); atividades curriculares e extracurriculares, conteúdos básicos e conteúdos específicos, currículo experimental (BRASIL, 2001a); estruturação modular dos cursos, cursos sequenciais e conteúdos comuns (BRASIL, 2001b); núcleo comum, módulos sequenciais, módulos sequenciais especializados, estrutura modular de cursos, sub-módulos e cursos sequenciais, (BRASIL, 2001d).

Soma-se à identificação dessa diversidade de modelos de estruturação da oferta, o reconhecimento do planejamento pedagógico por competências e habilidades como movimento articulador da pedagogia de formação de professores disciplinada pelos respectivos Pareceres. Constatação evidenciada, também, por Dias e Lopes (2003, p. 1164), ao reconhecerem nos documentos da reforma curricular brasileira para formação docente, o surgimento do currículo por competências “como “novo” paradigma, construindo a idéia de que a escola deve estar sintonizada com as mudanças da sociedade (mais uma vez uma sociedade em vertiginosas mudanças), ajustada ao mercado de trabalho”.

Embora o reconhecimento da referida flexibilidade e da diversidade de modelos de estruturação dos cursos de formação de professores figure como terceiro movimento, há que se reconhecer os próprios dispositivos de controle, materializados nos Pareceres, tanto, conforme já indicado anteriormente, no detalhamento criterioso de competências e habilidades predefinidas, quanto na indicação, também, detalhada dos conteúdos curriculares, chegando a apresentá-los, nos conteúdos básicos, em forma de ementa curricular.

**Química** (Teoria e laboratório): propriedades físico-químicas das substâncias materiais; estrutura atômica e molecular; análise química (métodos químicos e físicos e controle de qualidade analítico); termodinâmica química; cinética química; estudo de compostos orgânicos, organometálicos, compostos de coordenação, macromoléculas e biomoléculas, técnicas básicas de laboratório (BRASIL, 2001c, p. 9).

**DIVERSIDADE BIOLÓGICA:** Conhecimento da classificação, filogenia, organização, biogeografia, etologia, fisiologia e estratégias adaptativas morfo-funcionais dos seres vivos (BRASIL, 2001a, p. 5).

Mesmo ao tratar dos conteúdos específicos do curso, os Pareceres não deixam de disciplinar a oferta, quer pela apresentação prévia de conteúdos a serem desenvolvidos ou pela indicação da necessidade de observar outras legislações normativas.

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos (...) (BRASIL, 2001a, p. 6)

Para a Licenciatura em Química serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2001c, p. 9).

É pertinente, ainda, reconhecer a contribuição do critério denominado pelos Pareceres de Estágio e Atividades Complementares à referida pedagogia das competências, uma vez que as mesmas parecem figurar como insumo para o desenvolvimento de competências e habilidades. Ou seja, por esse critério propõe-se a escolha de atividades e conteúdos pragmáticos, funcionais ao fomento de competências e habilidades demandas.

As IES deverão oferecer um leque abrangente de conteúdos e atividades comuns a outros cursos da instituição para a escolha dos estudantes. Sugere-se, para este segmento curricular, conteúdos de filosofia, história, administração, informática, instrumental de língua portuguesa e línguas estrangeiras, dentre outras (BRASIL, 2001c, p. 9).

Essa funcionalidade e pragmatismo são previsto, inclusive, para a elaboração de monografias, também categorizada como atividade complementar e regida pela epistemologia da prática. “Todas as modalidades de graduação em Física devem buscar incluir em seu currículo pleno uma monografia de fim de curso [...]. Essa monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico” (BRASIL, 2001d, p. 8).

## **Considerações Finais**

O conjunto das proposições elucidadas possibilita identificar, nas diretrizes curriculares, uma funcionalidade disciplinadora e adaptativa da política de formação de professores, demarcando o alinhamento à proposta de consenso, materializada na centralidade conferida à teoria das competências.

Essa teoria, caracterizada por indicadores predefinidos e generalizados no sistema educativo nacional, parece responder adequadamente à racionalização do progressivo centralismo e controle da oferta educacional, ao mesmo tempo que disciplina os necessários movimentos de flexibilização dos projetos de formação social alinhados às demandas dos mutantes ordenamentos produtivos internacionais.

A constatação possibilita reconhecer, de imediato, tanto a incidência das orientações pactuadas por organismos supraestatais à pedagogia universitária para formação de professores, quanto o esforço estatal despendido, no contexto do sistema educacional brasileiro, para o alinhamento à racionalidade de consenso.

Reflexos que parecem delimitar a pedagogia universitária brasileira, conseqüentemente, a política de formação de professores, caracterizando novos contornos funcionais, que demandam nossa progressiva compreensão e fundamentação crítica.

## REFERÊNCIAS

AZANHA, J.M.P. **Planos e Políticas de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão.** São Paulo: São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002;

BRASIL. Constituição de (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Senado Federal, 1998;

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em junho de 2015;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692/1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971;

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.301/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 2001a;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.302/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2001b;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.303/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Brasília, 2001c;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 1.304/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Física. Brasília, 2001d;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Ciências Biológicas. Brasília, 2002a;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 8/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Brasília, 2002b;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 9/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Brasília, 2002c;

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 3/2003**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática. Brasília, 2003;

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n.49, p. 11-37, 2012;

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na Formação de Professores no Brasil: o que (não) há de novo. In.: **Educação e Sociedade**. v. 24, n.85, p. 1155 – 1177, Dezembro de 2003.