

A Formação de Professores em Questão: Problematizando as Diretrizes Curriculares Nacionais (Dcns) para as licenciaturas

Gilka Martins de Castro Campos¹

Luciana Barbosa Cândido Carniello²

Maurício Campos³

Resumo: As mudanças provocadas pela reestruturação produtiva impactaram os modelos de produção do conhecimento e formação profissional. A homologação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, indicou a extinção dos currículos mínimos e a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As DCNs podem ser entendidas como um caminho que leva a um fim. A formação de professores nelas proposta têm como referência central a certificação de competências e a avaliação. Ao analisá-las, percebemos um foco no desenvolvimento de competências e outro nas políticas de avaliação, as quais também estão pautadas nas competências exigidas pelo mercado. A implantação das DCNs é recente e requer a realização de estudos empíricos que conduzam à discussão da atual formação de professores no Brasil.

Palavras Chaves: DCNs, Formação de Professores; Mercado de Trabalho

Introdução

Em 1996 com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a estruturação dos cursos de graduação no Brasil passou por uma significativa transformação. Até esta data estes eram estruturados a partir de um currículo mínimo preconizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a LDB os currículos mínimos foram extintos e em substitui-

ção aos mesmos foram criadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Neste trabalho a proposta é discutir a formação de professores, a partir da discussão do impacto da implantação das DCNs na formação de tais categorias profissionais.

É necessário considerar que as DCNs foram elaboradas em um cenário de transformação das políticas para o Ensino Superior no Brasil. Tal fato nos leva à necessidade de realizar uma discussão sobre as transformações do ensino superior nos governos FHC e Lula, visto que as diretrizes são um produto deste processo. É importante apontar que as DCNs não são o único parâmetro norteador da formação. As políticas para o ensino superior implantadas na década de 1990 trouxeram vários aspectos que definiram os modelos formativos existentes no Brasil. Neste artigo partiremos da discussão sobre as DCNs, mas indicaremos também o papel da avaliação do ensino superior nos modelos de formação. Trilhando este caminho pretende-se chegar às reflexões a respeito da atual proposta formativa curricular para professores existentes no Brasil. Estes os tópicos nortearam a elaboração do artigo e serão apresentados nos itens a seguir.

Sobre as políticas para a Educação Superior no Brasil

Nos anos 90 o estado brasileiro propôs políticas que se pautaram nas premissas do neoliberalismo, direitos foram transformados em bens e a exclusão social passou por um processo de ampliação e diversificação. A gestão do estado brasileiro sempre esteve ligada aos interesses do setor privado, mas com a adoção dos ditames neoliberais ocorreu uma banalização do conceito de estado nação e um fortalecimento de lógicas baseadas no mercado. (Dourado, 2002)

No processo de mercantilização dos direitos sociais a educação, que também foi transformada em um bem de consumo, passou a ter seus parâmetros norteados pela lógica de mercado. O Banco mundial foi um dos principais agentes na construção de uma lógica mercantil para a educação. Desde a década de 1980 ocorreu uma ampliação da participação deste organismo no cenário educacional da América Latina. (Dourado, 2002)

As propostas do Banco Mundial para a Educação Superior foram: - privatização, implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições federais, ampliação do investimento público nas instituições privadas, eliminação do investimento em políticas compensatórias e diversificação do ensino superior através da expansão das instituições

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. gilka_martins@yahoo.com.br

2. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. luciana.vi@hotmail.com

3. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. mcampos1975@yahoo.com.br

não universitárias. As políticas educacionais para a educação superior criadas e implementadas no Brasil dos anos 90, seguiram a cartilha do Banco Mundial.

Um marco decisivo na elaboração das políticas educacionais brasileiras nos anos 90 foi a homologação, em 1996, através da lei 9349/96, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). As propostas apresentadas na LDB foram ratificadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado pelo Ministério da Educação (MEC). O PNE e a homologação da LDB são medidas que consolidaram as propostas de reformulação do ensino superior. Tanto no PNE quanto na LDB propõe-se que a educação superior passe por um processo de diversificação do sistema, entende-se então que o governo federal deveria reduzir os investimentos neste nível de ensino, além de criar um sistema de avaliação da qualidade do ensino.

Na primeira década do século XXI, com a eleição de Lula para presidente da república, o ensino superior brasileiro foi contemplado no plano de governo. Neste as alterações no âmbito do ensino superior teriam como foco a promoção da autonomia universitária e a garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Dourado, 2008)

Em 2003 foi criada uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior e um Grupo de Trabalho Interministerial para criar propostas que viabilizassem a Reforma Universitária. Dourado (2008) afirma que o documento produzido pelo Grupo de Trabalho não trouxe avanços na discussão sobre a reforma universitária, já que se focou na melhoria dos indicadores educacionais e negligenciou critérios de regulação do ensino superior na iniciativa privada. Este primeiro documento foi revisto e novas diretrizes foram construídas para o ensino superior brasileiro, entre eles pode-se destacar a discussão da função social do ensino superior, além da própria expansão do ensino superior de caráter público. Entretanto estes apontamentos não levaram a significativas alterações nas políticas de gestão do ensino superior no Brasil.

Segundo Chauí (1999), a Reforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 90 trouxe profundas mudanças para a universidade pública. Esta Reforma redefiniu e distribuiu as atividades estatais em setores, dentre os quais um foi designado como Setor de Serviços não exclusivos do Estado e incluiu aí a educação, a saúde e a cultura. O pressuposto ideológico básico desta Reforma consiste na idéia de que “o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da república” (CHAUI, 1999, p. 3). Assim, direitos sociais foram colocados no setor de serviços, como aconteceu com a saúde, educação e cultura, ampliando o espaço da iniciativa privada inclusive no “campo dos direitos sociais conquistados”.

No bojo destas mudanças, a Universidade passou a ser entendida como uma prestadora de serviços, uma organização social inserida no setor de serviços não-exclusivos do Estado. Esta mudança “confere um sentido bastante determinado à idéia de autonomia universitária, e introduz termos como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’” (CHAUI, 1999, p.5).

A autonomia era entendida com um sentido sócio-político “e era vista como a marca própria de uma instituição social que possuía na sociedade seu princípio de ação e de regulação” (idem). Porém esta idéia se perdeu, bem como sua prática, pois ao se transformar a universidade pública numa “organização administrada” a autonomia se reduziu à gestão e gerenciamento empresarial da instituição, podendo inclusive estabelecer parcerias com empresas privadas para captar recursos e cumprir suas metas.

Já a flexibilização implicou em eliminar concursos públicos e a dedicação exclusiva em troca de contratos temporários e precários, conformar os currículos de graduação e pós-graduação às demandas empresariais locais, separar docência de pesquisa e ainda simplificar processos de compras, gestão financeira e prestação de contas.

Neste cenário de reforma do estado e criação de novas políticas para a educação superior é que se pretende problematizar a formação de professores no Brasil. Para tanto no próximo tópico trazemos a discussão sobre a implantação das DCNs que balizaram os novos modelos de formação destes profissionais.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

Para problematizar as DCNs iniciaremos com uma reflexão de Cury (2002) sobre o que são diretrizes.

diretrizes são linhas gerais que assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. (...) A diretriz supõe, no caso, uma concepção de sociedade e uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos (2002, p.193).

Para este autor as diretrizes são unificadas pelo diálogo e denotam “um conjunto de orientações pelos quais os conflitos se resolvem”.

uma que vez que são nascidas do dissenso. Sendo assim, não se configuram em uma unanimidade (um caminho ou o caminho), em uniformidade e nem são toda a verdade; “podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser” (idem).

As Diretrizes Curriculares, assim compreendidas, trazem em sua essência o sentido de direção, de caminho que leva a um fim. A política de formação de professores proposta nas DCNs parecem trazer como referência central a certificação de competências e a avaliação. A seguir discutiremos mais detidamente as DCNs para a formação do professor da Educação Básica.

As DCNs para formação do Professor da Educação Básica

A formação do docente para Educação Básica no Brasil é hoje delimitada e norteada pelas DCNs para a Formação dos Professores da Educação Básica, materializada nos pareceres CNE/CP 9 e 27/2001 e nas resoluções CNE/CP 1 e 2/2002. O processo de orientação e ajuste curricular iniciou-se em 1997 no momento em que o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CP 4/97, aprova as orientações relativas à elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Os pareceres acima citados são resultado de uma proposta de Diretriz, encaminhada em maio de 2000 pelo MEC para apreciação do CNE e que hoje são os documentos oficiais que atuam como referência para a formação docente no Brasil, estando ligados às novas demandas do processo produtivo.

No que diz respeito às formas de orientação curricular para formação docente, a Resolução CNE/CP 1/2002 agrega outras orientações além das preconizadas pela LDB de 1996. A primeira delas é preparar o docente tendo em vista a aprendizagem do aluno. Ora, este tipo de orientação leva-nos a um entendimento de formação em nível de um “treinamento” dos professores para que estes dominem o conhecimento necessário para que seus alunos aprendam, muito aquém do estudo e da formação científica que deve fazer parte do processo constitutivo de um professor. Assim, na ótica oficial, a formação inicial de professores acaba ficando limitada no âmbito da educação básica e do que é preciso para que um professor saiba para solucionar os problemas deste nível da educação. De acordo com Freitas (1999), isto acontece em detrimento do ensino superior em si e de toda problemática que o envolve.

Trata-se de uma visão restrita da formação de professores em detrimento de uma concepção emancipadora de educação e formação. Acerca

desta causa, Freitas (2002) retoma a ruptura do pensamento tecnicista nos anos 80 e que predominava até então no campo da formação docente. A autora enfatiza as concepções avançadas sobre formação docente produzidas pelos próprios educadores como, por exemplo, o caráter amplo deste profissional que domina e compreende plenamente a realidade na qual está inserido, desenvolvendo uma consciência crítica que lhe permite fazer interferências nas condições dos ambientes aos quais ele pertence como escola e sociedade. Essa visão tecnicista, rompida nos anos 80 e retomada nos anos 90, foi predominante nas décadas de 60 e 70 na esfera oficial e preconizava uma formação de professores apenas como “formação de recursos humanos para educação” baseada em um processo de “centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares)” (Freitas, 2002 p.139 e 141). Mais de cinquenta anos depois, ainda nos deparamos com esta visão nos documentos oficiais de nosso país que normatizam a educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (DCN).

O Modelo de Competências

Deluiz (s/d) afirma que na América Latina o modelo das competências surge no âmbito das reformas educacionais como parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado. Estas reformas são decorrentes do ajuste na economia ao qual os países desse continente se submeteram no decorrer dos anos 90 para superar a inflação e a estagnação e retomar o crescimento econômico interrompido na década anterior. Estas reformas são provenientes de um ideário consensual e do financiamento de organismos internacionais como BIRD, UNESCO e ONU.

O conceito de competência está diretamente atrelado ao capitalismo e às suas demandas, como afirma Deluiz:

Na década de 90, o aprofundamento da globalização das atividades capitalistas e a crescente busca de competitividade levaram ao ‘alinhamento definitivo das políticas de recursos humanos às estratégias empresariais, incorporando à prática organizacional o conceito de competência, como base do modelo para se gerenciarem pessoas’ (Fleury, 2001, p.64) apontando para novos elementos na gestão do trabalho.

Esta afirmação explícita uma das grandes semelhanças existentes entre a educação no século XXI e as práticas empresariais. Reiterando esta afirmação, há também a consonância entre a forma como se compreende o processo de formação e desenvolvimento profissional nestes dois setores. No campo empresarial, Deluiz afirma que o uso e a assimilação das competências dos trabalhadores pelo capital não acarreta, em geral, a obrigação da empresa, com a formação/construção das competências, ficando a cargo dos “trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua ‘carteira de competências’ para evitar a obsolescência e o desemprego”. Já no que tange a educação, é atinente aos professores “identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” conforme explicita o Parecer CNE/CP 9/2001. Desta forma podemos afirmar que o modelo das competências acaba priorizando o desenvolvimento das características individuais de todos inseridos no mercado de trabalho.

Uma gestão pautada no modelo das competências se contrapõe à ideia da qualificação profissional, uma vez que tendo sido esta adquirida não pode ser contestada e já o conjunto das competências se apresenta em constante mutação, acompanhando as demandas do mercado e consequentemente exigindo flexibilidade e capacidade de adaptação dos profissionais em si. Este tipo de gestão traz consigo a necessidade de uma constante validação, com o objetivo de comprovar a posse e o domínio destas competências, assegurando-lhe direitos como da promoção (Ramos, 2001). Em tempo, entende-se por formação profissional, a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico não sendo uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (CNE, 2001, p.29).

Ao analisar as DCNs para a formação de professores observamos a forte presença da certificação de competências e da avaliação dos professores. Na verdade estas competências são empregadas nestes documentos oficiais como referencial para avaliação e política de formação, como explicitado no Art. 3º (que trata dos princípios norteadores para formação docente), inciso II, alínea “d”, da Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação que considera a avaliação como parte integrante deste processo de formação possibilitando a identificação de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, considerando as competências a serem desenvolvidas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. Ou seja, a avaliação é vista como um instrumento que dá subsídios para se afirmar que tais competências estão sendo ou não “alcançadas” e que direciona a permanência ou alteração dos percursos educacionais. Já

no primeiro inciso do artigo acima citado é possível perceber a centralidade que a competência toma no processo de formação ao considerá-la como concepção nuclear na orientação do curso.

As DCNs trazem pontos norteadores da formação de professores no Brasil, porém dois pontos merecem destaque nesta discussão a proposta de flexibilização curricular e as propostas de Avaliação do Ensino Superior. Buscando ampliar a discussão sobre formação aqui apresentada nos itens a seguir discutiremos flexibilização curricular e avaliação do ensino superior.

As DCNs e a proposta de flexibilização curricular

A globalização da economia gerou uma adaptação da educação às demandas do mundo do trabalho, principalmente aos novos perfis profissionais exigidos pela sociedade do conhecimento. “Polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismo são alguns dos termos usados para instigar mudanças nos paradigmas curriculares e de formação.” (Oliveira, 2009, p.50) O currículo tem se focado mais no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao trabalhador. Este modelo de educação, proposta nos currículos, individualiza e responsabiliza os sujeitos por seus sucessos e fracassos educacionais e laborais. Frente ao cenário da flexibilidade e multicompetência a discussão curricular ganhou lugar central nas reformas educacionais brasileiras. E o foco das propostas curriculares, para diferentes níveis de ensino, são a flexibilidade e a empregabilidade.

As políticas brasileiras referentes aos currículos dos cursos de graduação vêm sendo implantadas pelo Ministério da Educação (MEC). O foco principal de tal política é a flexibilidade e a avaliação. Uma flexibilização dos currículos e também das instituições e cursos de graduação, o que gera a diversificação e a diferenciação do ensino superior brasileiro. (Catani, Oliveira e Dourado, 2001)

No PNG são estabelecidos parâmetros para a graduação nacional, tais referências pretendem, como escrito no próprio documento, criar uma educação modernizadora nas universidades brasileiras. (FORGRAD, 1999)

As discussões curriculares adquiriram centralidade no processo das reformas estruturais no campo educacional, a criação do CNE e a homologação da LDB são elementos que materializaram as novas políticas curriculares para a graduação. As DCNs dos cursos de graduação são produto desta movimentação e merecem destaque dentre as várias políticas para a educação superior pela sua abrangência. Como ressaltava o

próprio CNE essas formulações tratam-se de uma orientação geral para a modificação dos vários currículos de formação profissional.

Em 1997 a SESu/MEC lançou um edital em que solicitou as instituições de ensino superior que enviassem propostas para a elaboração das DCNs para os cursos de graduação. Este material foi a base para que as comissões de especialistas de cada área criassem as DCNs de cada curso de graduação. A proposta era adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais, para se atingir tal objetivo as alterações curriculares dos cursos de graduação deveriam garantir: - flexibilidade na organização curricular, dinamicidade dos currículos, adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; indicar ênfase para a formação geral e definir e desenvolver as competências e as habilidades gerais.

O parecer 776/97 do CNE trouxe orientações para a elaboração das DCNs dos cursos de graduação, neste parecer aparece a proposta a eliminação dos currículos mínimos para a graduação. Os currículos foram entendidos como obsoletos na medida em que eram excessivamente rígidos, além de apresentarem um elevado número de disciplinas obrigatórias o que fazia com que o tempo de integralização dos cursos fosse desnecessariamente elevado. A proposta do CNE é de maior flexibilidade nos currículos de graduação. Para alcançar tal objetivo é preciso seguir os seguintes princípios: liberdade na composição de carga horária, redução da duração dos cursos, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria e prática e avaliação periódica através de diferentes instrumentos.

Vários atores sociais, especialmente institucionais, defendem as mudanças que tornam os currículos dos cursos de graduação mais flexíveis, como afirmam CATANI, OLIVEIRA & DOURADO (2001, p 77)

A questão da flexibilização curricular, em contraposição à rigidez estabelecida pelos currículos mínimos, vinha sendo historicamente debatida por diversas instituições e pelos movimentos docente e estudantil, objetivando romper com a lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968.(...) a questão da flexibilização curricular era vista como possibilidade de “oxigenação” dos componentes curriculares e, conseqüentemente, como expressão do projeto acadêmico de formação de cada IES, não se reduzindo às demandas e parâmetros do mercado.

Existem resistências as propostas de flexibilização curricular, grande parte dos docentes entende que elas são uma ameaça a suas práticas didático-pedagógicas. Outros atores sociais entendem que as DCNs geram um reducionismo da função da educação superior. Com isto, a função da educação superior passa a ser exclusivamente a preparação para o trabalho, redefinindo os perfis profissionais baseados nas habilidades e competências exigidas no mutante mercado de trabalho. Entretanto, os processos de reorganização curricular tem ganhado força em todas as instâncias da formação profissional.

As DCNs propõem, além da autonomia na composição curricular, mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação. É preciso flexibilizar o currículo para possibilitar que diferentes alunos acessem a graduação. Isto leva a entender que o currículo é o grande responsável pela evasão ocorrida no ensino superior. O MEC entende que a rigidez curricular é a principal causa da evasão e do dos baixos índices de conclusão dos cursos de graduação. As DCNs devem garantir liberdade para a definição dos currículos, pois somente assim será possível formar profissionais dinâmicos e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho e aptos a aprender a aprender. Outro aspecto trazido na proposta das DCNs é a de que a graduação é apenas o início da formação, já que para atender as demandas do mercado é preciso que ocorra uma educação continuada. (CATANI, OLIVEIRA & DOURADO, 2001)

A política oficial trata a reforma curricular de forma pragmática, o estado apresenta parâmetros curriculares em consonância com as demandas e exigências qualificacionais do mundo do trabalho. Porém a implantação dos novos currículos não ocorre sem críticas e resistências, o que inviabiliza os currículos oficiais concebidos e implementadas pelos governos.

O currículo em ação ou ativo, ou seja, aquele que acontece efetivamente na sala de aula, e o currículo oculto, aquele que não é dito, mas é carregado de sentido, criando formas de relacionamento, poder e convivência, tornam-se muitas vezes o currículo real ou vivido no interior das instituições formativas. As evidências históricas mostram que essa dinâmica de concepção, implementação e avaliação das mudanças curriculares precisa ser mais bem analisada, considerando os fracassos históricos das reformas curriculares. (Oliveira, 2009, p. 51)

Precisamos compreender que concepções balizam as políticas curriculares oficiais. As DCNs para a graduação objetivam uma modificação

permanente nos cursos garantindo uma adaptação permanente as novas realidades do mercado. Frente as dificuldades que este fato gera é preciso que as DCNs não sejam compreendidas como receituários para as instituições universitárias. Visto que tais documentos/ orientações são elaboradas no movimento contraditório do real, na esfera estatal, civil, bem como na esfera da produção do conhecimento e das práticas pedagógicas cotidianas. No próximo item a proposta é abordar como a avaliação também se tornou um parâmetro central nas discussões sobre formação.

Avaliação e DCNs parâmetros basilares da Formação de Professores

Tendo em vista esta centralidade que o modelo de competências tem no cenário da formação docente, é interessante ressaltar a conexão existente entre elas e a temática da avaliação. É como se as competências funcionassem como uma ponte que dá sentido e norteia esta relação entre formação docente e avaliação. Neste sentido Freitas (2002) registra os desdobramentos, no campo educacional, da presença desta conduta de se ter as competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as Diretrizes, como referência para toda e qualquer forma de avaliação dos cursos (CNE, 2002, p.4). Esta vinculação entre as competências a serem construídas pelos professores que estão em formação- e preconizadas pelas DCNs – e como se avaliam os cursos de formação de professores está posta nos documentos das Diretrizes segundo a mesma autora que também registra os desdobramentos resultantes desta vinculação entre avaliação e competências. É sobre estes desdobramentos que falaremos a seguir.

O primeiro deles é a **certificação de competências**, preconizado no artigo 16 da Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação. Conforme consta neste documento, o Ministério da Educação coordenará e articulará a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica, em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas.

Esta intenção oficial nos leva a crer que o modelo de competências induz à submissão dos professores a uma validação permanente

para provar sua adequação ao trabalho pedagógico. Assim, retomamos novamente o embate já destacado entre qualificação profissional (tomadas como inquestionáveis) e competências (instáveis e que requerem constatações e legitimações constantes) Ramos (2001).

Outro desdobramento resultante desta visão da competência como instrumento de avaliação é a **vinculação da avaliação de desempenho dos alunos com a avaliação do trabalho dos professores**. Atrelar estes dois tipos de avaliação, estabelecendo o desempenho do aluno como consequência do trabalho do professor, acaba na criação de dois cenários: um de *culpabilização* do professor acerca dos maus resultados obtidos por seus alunos e outro de *premiação* (seja financeira ou por meio de promoção e ascensão na carreira) para aqueles cujas turmas alcançarem resultados satisfatórios.

Nesta esteira da correlação entre a “performance” dos alunos nos instrumentos de avaliação e a avaliação do trabalho do professor, surgem algumas questões: qual é o profissional da educação que se objetiva ter com políticas de formação como estas, baseadas no modelo das competências? O que é satisfatório ou não; e como são determinados estes “padrões” que teoricamente devem se adequar a toda extensão de nosso país continental? Como fica a autonomia docente perante a necessidade posta por estas políticas da aplicação de instrumentos externos de avaliação? Enfim, estamos presenciando uma forte crise na identidade docente, com direito a expropriação de funções inerentes ao processo educacional com conseqüente inserção de outras para atendimento ao mercado e suas necessidades neoliberais.

Finalizando o artigo no próximo tópico apresentamos considerações sobre a formação de professores no Brasil, pautadas nas discussões sobre DCNs, Flexibilização curricular e Avaliação do Ensino Superior.

Considerações Finais

A formação de professores não é exceção, como visto acima as DCNs para este campo de conhecimento também se pautam nas demandas do mercado e na flexibilização curricular. Porém Catani, Oliveira e Dourado (2001) alertam para os riscos de adaptar a reformulação curricular dos cursos de graduação às exigências do mercado de trabalho.

Essa idéia da adaptação é, na verdade, mais ampla. Ela virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, ou

melhor, de mundialização, especialmente para as chamadas economias emergentes. A idéia da adaptação é apresentada como processo benéfico e necessário. Trata-se, todavia, de questão que comporta uma forte dimensão ideológica, já que se adaptar tem significado liberalizar e desregular a economia, conformar-se às estratégias das multinacionais e às imposições dos mercados financeiros. No tocante a reformulação curricular, isso poderá significar um processo de aligeiramento da formação visando à expansão e massificação da educação superior no país. Essa exigência de adaptação vem se dando desde a expansão do capital ocorrida nas décadas de 1970 e 1980, que intensificou as pressões competitivas. Nessas décadas surgiram poderosos conglomerados e corporações empresariais, bem como formaram-se blocos econômicos, levando o capital a ficar cada vez mais transnacionalizado e livre para circular e se auto-reproduzir. (Catani, Oliveira e Dourado, 2001, p.78)

A avaliação proposta para a educação superior norteia a formação de professores, visto que a lógica do mercado define que cursos superiores conseguiram ou não obter êxito a partir do ranqueamento conseguido nestas avaliações. Tais cursos tornam-se parâmetros para os demais cursos e tornam-se atrativos para alunos.

A implantação das DCNs, a flexibilização curricular e as políticas de avaliação do ensino superior são fenômenos recentes e só saberemos os produtos deste processo a partir da realização de estudos empíricos que levem ao conhecimento da atual formação de professores no Brasil.

Referências

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n 75, ago 2001. Campinas – SP: Cedes, 2001. p.67-83.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional – Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 1999 - educa.fcc.org.br Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-40771999000600002&lnq=pt&nrm=iso&tlng=pt 08 Acesso em 08/06/2012.

CNE. Parecer n 776/1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

CNE. RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 30/05/2012

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Set 2002, vol. 23, nº80, p. 168-200.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273b.htm>. Acesso em 06/06/2012

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, vol.23, n.80. Campinas – SP: Cedes, 2002. p.234-252.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária No Brasil. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, 2008, Buenos Aires. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/ Acesso em 20 de Agosto de 2009.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999

FREITAS, H.C.L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. Maio de 1999. Disponível em: www.unicamp.br/prg/forpred.

FORGRAD. Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular. Campo Grande, 21 de maio de 2003.

FORGRAD. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Texto aprovado pela Diretoria Executiva do FORGRAD em 12/09/2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação Escolar e Currículo: porque as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: Dourado, Luiz Fernandes. (org.) **Política e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã , 2009.

RAMOS M.N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.