

# TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

*Luciola Licínio de Castro Paixão Santos<sup>1</sup>  
Júlio Emílio Diniz-Pereira<sup>1</sup>*

*RESUMO:* Este artigo analisa as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil que, dentro de um processo de ampliação do controle sobre o trabalho docente, se relacionam à crescente penetração na educação de um ideário produzido no campo empresarial. Conclui-se que a padronização da formação docente termina sendo secundarizada, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, sofre diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do trabalho docente em escolas que seguem o currículo nacional e as avaliações sistêmicas.

*Palavras-chave:* Currículo. Formação de professores. Padronização. Brasil.

## *Attempts at standardizing curriculum and teacher education in Brazil*

*ABSTRACT:* This article seeks to analyze the attempts at standardizing the curriculum and teacher education in Brazil, within a process of expansion of control over teaching work, related to the increasing influence in education of ideas produced in the business field. The findings show that the

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Educação – Belo Horizonte (MG), Brasil. E-mail: luciolaufmg@yahoo.com.br; juliudiniz@ufmg.br  
DOI: 10.1590/CC0101-32622016171703

standardization of teacher education ends up being sidelined, since teachers in the exercise of their activities suffer different forms of control that inexorably lead to standardization of teaching work in schools that follow the national curriculum and standardized tests.

*Keywords:* Curriculum. Teacher education. Standardization. Brazil.

## INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é analisar as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores da educação básica, no Brasil, nos últimos 20 anos, ou seja, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 ou, simplesmente, LDBEN), em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). As tentativas de padronização dos currículos, dentro de um processo crescente de controle sobre o trabalho docente, relacionam-se à crescente penetração, na educação, de um ideário produzido no campo empresarial, tributárias de uma visão economicista e voltada apenas à produtividade e a eficiência dos sistemas de ensino. As padronizações submetem o trabalho docente a determinações tomadas por técnicos e especialistas, desrespeitando a autonomia das escolas e de seus professores, a diversidade cultural dos alunos e seus ritmos de aprendizagem.

O artigo está dividido em duas partes: a primeira focaliza o crescente movimento de padronização dos currículos das diferentes etapas da educação básica e a segunda, a padronização no campo da formação docente.

## AS TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De forma crescente, amplia-se o processo de padronização dos currículos da educação básica, tanto no Brasil como em diferentes

países do mundo. Nesta seção será abordada a maneira como têm sido tratados os currículos da educação básica, nas últimas décadas, buscando mostrar suas tendências homogeneizadoras, a partir de decisões legais e ações governamentais, bem como do cenário em que tais medidas são tomadas.

No final dos anos 1990, duas iniciativas no campo do currículo mobilizaram a atenção da área educacional. A primeira diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais e a segunda se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Inicialmente, serão abordadas as diretrizes curriculares para depois serem discutidas as novas formas de padronização instituídas pelo governo central.

## **AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica decorreram da Lei nº 9.394 (LDBEN), de 1996, que estabeleceu em seu inciso IV do artigo 9º que a União, em colaboração com estados, municípios e distrito federal, deveria elaborar diretrizes para cada etapa da educação básica de “modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Em função disso, entre 1998 e 2000, foram elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Formação de Professores na Modalidade Normal, em nível médio, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Educação Indígena<sup>1</sup>.

Essas diretrizes constituíram-se em normas obrigatórias para orientar o trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, bem como preconizaram que os currículos escolares deveriam ter uma parte comum e uma parte diversificada. Elas definiram, na parte comum, os conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade da educação básica, em termos de áreas de estudos ou disciplinas a serem trabalhadas, além de apresentarem objetivos e propósitos mais gerais da educação e de mostrarem os valores e os comportamentos a serem alcançados.

Um rápido quadro do que estava sendo discutido no campo do currículo, nos anos 1990, proporciona uma ideia do cenário em que essas diretrizes foram geradas, e possibilita entender suas repercussões na área educacional (ver SANTOS, 2007). Além da influência dos estudos curriculares, as diretrizes refletem questões que estavam sendo discutidas no campo do ensino das diversas disciplinas estando, portanto, bastante sintonizadas com as ideias pedagógicas predominantes na época.

Com base nessas ideias e coerente com essas diretrizes, foi elaborada grande parte das propostas curriculares dos estados e de vários municípios nos anos 1990 e 2000. Um grande número dessas propostas contou com a assessoria de especialistas das diferentes áreas de conhecimento e de acadêmicos e estudiosos do campo do currículo.

A ênfase à diversidade e à diferença ganhou destaque, e nesse clima foram realizadas diversas alterações na legislação, incluindo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Além disso, o ensino fundamental passou a ter nove anos e foi ampliada a obrigatoriedade do ensino gratuito, que passou a incluir todas as etapas da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade. Essas e outras modificações provocaram a necessidade de atualização e de revisão das diretrizes em vigor e da incorporação, em uma nova legislação, das normas legais na década de 2000.

Ao finalizar este item, é importante destacar que as diretrizes não podem ser interpretadas como uma tentativa de padronização do ensino, pois constituem orientações gerais para cada etapa da educação básica. Certamente elas revelam a hegemonia de certas ideias no campo do currículo e da educação, bem como apontam conteúdos, aspectos, princípios e valores que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Nesse sentido, as diretrizes definem as áreas de ensino ou disciplinas a serem trabalhadas na educação básica, na parte comum do currículo, indicando a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como instrumentos adequados para um ensino de qualidade. De uma maneira geral, elas apontam ainda a responsabilidade da escola na elaboração do Projeto Político Pedagógico, ressaltam a importância da avaliação, mostram a necessidade de uma boa relação família e escola, bem como de uma gestão participativa, entre outras orientações,

como forma de oferecer subsídios políticos e pedagógicos para os sistemas de ensino e as instituições escolares.

## A PRIMEIRA TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO NACIONAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram adotados a partir de 1997 e, apesar de não serem obrigatórios, estes se constituíram em orientações mais detalhadas sobre o ensino de cada disciplina. Eles se destinaram a orientar as propostas curriculares das escolas e à elaboração de livros e materiais didáticos, e ao sistema nacional de avaliação. Foi, especialmente, esse último ponto que levou a grandes controvérsias e discussões envolvendo a comunidade acadêmica. Além de serem criticados pelo modo como foram elaborados e por inibirem as iniciativas das escolas, a crítica principal na literatura especializada se baseou em reformas educacionais de outros países. Os PCN configuravam-se como um currículo nacional e as críticas a esse tipo de currículo e sua relação com os sistemas nacionais de avaliação já estavam sendo apresentadas por vários autores, entre os quais destacavam-se acadêmicos estrangeiros de grande prestígio no Brasil como, por exemplo, Apple (1994) e Santomé (1996), bem como autores brasileiros: Moreira (1996), Ávila e Moll (1996), Macedo (1999), Lopes (1999), entre outros.

As críticas aos PCN mostravam como a proposta de um currículo nacional estava associada a um sistema nacional de avaliação, em que as escolas eram classificadas pelo seu desempenho, com a justificativa de que isso facilitaria aos pais a escolha do estabelecimento escolar para seus filhos<sup>2</sup>. Essa proposta se apoiava na ideia de que, ao ranquear as escolas, se introduziria a competição entre elas, aumentando a produtividade do sistema educacional. O que não era explicitado, mas que foi reiteradamente apontado pelos críticos, é que tais políticas partiam de uma lógica de mercado, alicerçadas em uma visão economicista da educação. Apesar das discussões geradas por essa polarização, os estudiosos do campo do currículo, de maneira geral, defendiam o multiculturalismo, cujas ideias ganhavam prestígio crescente no final da década de 1990, como já visto anteriormente. No campo educacional, faziam-se

fortes críticas ao governo central, acusado de conduzir o país com base no ideário neoliberal. As críticas aos PCN geraram a publicação de muitos artigos e a explicitação de muitos pronunciamentos; todavia, Galian (2014) mostra que, segundo dados de uma pesquisa realizada em 2010<sup>3</sup>, foi grande a influência dos PCN na elaboração de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, especialmente, na primeira década dos anos 2000.

## A ATUAL TENTATIVA DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

Apesar das diferentes orientações teóricas existentes no campo do currículo<sup>4</sup>, existe hoje uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à proposta atual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, defendida como um instrumento importante para a gestão do currículo, é uma temática que tem hoje centralidade no debate educacional. Segundo a página eletrônica do Ministério de Educação (MEC),

A BNCC vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (BRASIL, 2016).

Sua elaboração é justificada como uma exigência de preceitos legais, como a LDBEN de 1996, no seu artigo 26; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 7 de dezembro de 2012, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010) e o que está expresso nas estratégias propostas para a Meta 7 do Plano Nacional de Educação de 2014 (BRASIL, 2014).

A BNCC, na forma como está sendo proposta, vai de encontro às políticas de inclusão, uma vez que a diferença e a diversidade não podem ser alcançadas a partir de uma base nacional comum<sup>5</sup>.

Os estudos no campo do currículo (APPLE, 1994; BALL, 2012a) apontam para a impossibilidade, na prática, de implantação de uma base nacional comum, porque aquilo que for definido em nível nacional será reinterpretado/recontextualizado de acordo com as experiências e tradições de diferentes esferas: as secretarias estaduais e municipais de educação, a escola, o professor e o aluno. Assim, uma base nacional comum não é garantia de que os estudantes brasileiros terão resguardados seus direitos a determinados conhecimentos, como argumenta o discurso oficial.

## **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PADRONIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Ao consultar a página eletrônica do Movimento pela BNCC, observa-se que se destacam entre os defensores dessa iniciativa fundações e organizações não governamentais mantidas por bancos e por empresas, pessoas ligadas ao sistema de avaliação e associações de gestores em diferentes níveis. Observa-se ainda que o apoio à BNCC decorre do interesse na melhoria dos resultados das escolas nos testes nacionais e, conseqüentemente, na posição que elas ocupam nas classificações nacionais e estaduais. Um dos argumentos em defesa da BNCC é que ela melhoraria os resultados das escolas nos testes nacionais, e do país em testes internacionais. Em relação ao interesse dos empresários sobre esse tema, é necessário observar que, atualmente, a educação, ao mostrar-se como um campo rentável de negócios, vai se tornando cada dia mais um empreendimento que engloba, entre outras atividades, grandes redes de escolas de educação básica e superior, mantidas por empresas que também investem em prestação de serviços, assessorias, venda de diferentes tipos de material didático

e pedagógico e de diferentes cursos para professores e gestores. Nessa direção, as soluções para os problemas educacionais passam a ser pensadas em termos de mercado e vários serviços prestados pelo setor público passam a ser privatizados. Assim, se no passado os empresários já exerciam influência na educação, hoje, de forma crescente, eles não apenas fazem pressão ou tentam infiltrar suas ideias no mundo educacional, mas também penetram nele, passando a operar em seu interior (BALL, 2012b).

Para os empresários, a definição de padrões comuns é algo importante na formação de uma mão de obra com os requisitos básicos para o trabalho. Essa medida abre um grande campo de investimento e de interesse do setor privado ao se relacionar, entre outros, com a produção de material didático e com a oferta de cursos para a formação docente e de gestores, movimentando ainda uma grande parcela de recursos públicos<sup>6</sup>.

De acordo com Mathis (2010), os assessores políticos e as organizações empresariais colocam a competitividade dos países como uma das principais razões para a elaboração de padrões comuns de aprendizagem. No entanto, os dados mostram que nações que adotam padrões comuns de aprendizagem geralmente tendem a apresentar um desempenho nem melhor nem pior em testes internacionais do que as que não os adotam. Para o autor, a presença ou ausência de *standards* nacionais não diz nada a respeito de equidade e qualidade ou de provisão de recursos educacionais.

A proposta de uma BNCC termina sendo uma medida inócua, pois a experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Outras medidas são necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, que incluem desde a melhoria dos prédios e equipamentos escolares até a melhoria da carreira, do salário e da formação dos professores. Docentes bem qualificados são indispensáveis para a democratização da educação, contribuindo para que as crianças e jovens das camadas populares possam ter uma trajetória escolar mais longa e sem grandes percalços.

## AS TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

No que diz respeito à formação de professores da educação básica no Brasil, as tentativas de padronização dos currículos dos cursos voltados à preparação de novos docentes (as licenciaturas) foram mais fortes e mais evidentes antes de 1996, ano em que se aprovou a LDBEN. Após a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país.

Como sabemos, os cursos de formação de professores (as licenciaturas) foram criados, no Brasil, nas antigas faculdades de filosofia, nos anos 1930, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para o ensino secundário<sup>7</sup>. Além de um modelo de formação de professores que se mostrou, desde o início, inadequado, em razão das licenciaturas serem tratadas como meros apêndices dos bacharelados, os cursos de formação de professores das faculdades de filosofia eram bastante elitizados, o número de formados era muito pequeno e, por via de consequência, tais cursos não respondiam *quantitativamente* à demanda de preparação de novos docentes para o país.

Para atender a essa demanda de certificação de um número maior de novos professores, criaram-se, na década de 1960, os primeiros cursos superiores de “curta duração” com o objetivo de formar professores para o “ginásio” e o ensino secundário (CANDAU, 1987). Ao assumir a ideia de formação do “professor polivalente”, o MEC apresentou, na década de 1970, um conjunto de indicações e pareceres — a chamada “Proposta Valnir Chagas” — visando à criação das licenciaturas de primeiro grau de curta duração, conhecidas como “licenciaturas curtas”<sup>8</sup>.

É importante ressaltar que o chamado currículo mínimo, por meio do qual se determinavam até mesmo os nomes de disciplinas obrigatórias e suas respectivas cargas horárias, foi o mecanismo utilizado na época para padronizar não apenas os currículos dos cursos de formação

de professores (as licenciaturas), mas de todos os demais cursos de graduação do país<sup>9</sup>.

Fica clara, então, a intenção dos governos do regime militar em solucionar o problema da demanda crescente de novos professores para o país — e a “solução” encontrada, como vimos, foi aligeirar a formação docente por meio da diminuição das cargas horárias dos cursos, ou seja, da criação das “licenciaturas curtas e polivalentes”. Além disso, os governos da época exerceram forte controle sobre os cursos superiores em geral e de formação de professores em particular, pois esses deveriam se organizar por meio dos chamados currículos mínimos.

As mudanças na estrutura jurídico-legal da educação brasileira a partir de 1996 exigiram um projeto pedagógico para a formação e profissionalização de professores, em consonância com as modificações pretendidas na educação básica. À medida que a reforma na educação básica se consolidava, percebia-se que a tarefa de coordenar processos de desenvolvimento e aprendizagem era extremamente complexa e exigia, já a partir da própria educação infantil, profissionais com formação superior.

Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que foram atribuídas aos docentes pela LDBEN (artigo 13), tornou-se necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica.

Para traduzir esse princípio geral em propostas curriculares para os programas de formação de professores no país, a própria LDBEN de 1996 estabeleceu que os cursos de graduação no país — e não apenas as licenciaturas — deveriam se organizar a partir de diretrizes curriculares nacionais.

Segundo interpretação dos Conselheiros do CNE, expressa no Parecer da Câmara de Educação Superior (CES) nº 776/97, o espírito da LDBEN de 1996 estava voltado para uma maior flexibilidade na organização dos cursos na educação em geral e no ensino superior em particular. Dessa maneira, os currículos mínimos e sua excessiva

rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares.

Em 3 de dezembro de 1997, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) publicou o Edital SESu nº 4, convidando as diferentes organizações, entidades e instituições a enviarem propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação superior. Para análise e sistematização dessas propostas, a SESu/MEC compôs uma comissão de especialistas por curso de graduação, com base em indicação de nomes pelas instituições. Todavia, não se criou uma comissão que se responsabilizasse por diretrizes curriculares comuns a todas as licenciaturas. Por via de consequência, as versões finais dos documentos dos cursos que, além do bacharelado têm a licenciatura, contemplaram distintas concepções sobre a formação de professores.

Apesar de muito tardio e de seguir um trajeto diferente daquele realizado pelas comissões de especialistas, o processo de construção das diretrizes dos cursos de formação de professores foi concluído com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências<sup>10</sup>, levará em conta que *a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.* [grifo nosso]

Tal definição pode ser compreendida como uma resposta dos legisladores ao fato de, historicamente, no Brasil, os cursos de licenciatura funcionarem como apêndices dos cursos de bacharelado.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 preconizou essa decisão quando afirmou que:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso *exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado* ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'. [grifo nosso]

Para tal, o Conselho Pleno do CNE posicionou-se claramente a favor da separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde a entrada dos alunos na universidade. Mesmo que os dois cursos tivessem momentos em comum — por exemplo, várias disciplinas básicas ou de “conteúdo específico” poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelandos —, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual profissional se pretendia formar. A instituição e os educadores (formadores de professores) deveriam ter clareza suficiente sobre o perfil de egresso que se deseja em um curso de licenciatura. Porém, essa separação entre licenciatura e bacharelado, desde a entrada na universidade, ainda hoje, não é um tema consensual no debate acadêmico<sup>11</sup>.

Com a aprovação da Lei nº 9.394/96 e, posteriormente, a entrada em vigor da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, observa-se também um aumento significativo da carga horária teórico-prática nos cursos de formação de professores<sup>12</sup>. Passou-se a discutir intensamente o que pretendia dizer o dispositivo legal do artigo 65 da LDBEN — a obrigatoriedade das 300 horas de “prática de ensino”.

Em primeiro lugar, adotou-se a expressão “prática como componente curricular” com a intenção de se esclarecer a diferença, na lei, entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de profes-

sores. Algo parecia claro na cabeça dos legisladores até aquele momento: uma coisa era a “prática como componente curricular” e outra coisa era a “prática de ensino” e o “estágio supervisionado”.

Pode-se afirmar que, infelizmente, as universidades brasileiras, de um modo geral, não souberam aproveitar o contexto bastante favorável, do ponto de vista da legislação educacional da época, para a adoção de medidas que significassem uma mudança verdadeiramente paradigmática nos cursos de formação de professores no país<sup>13</sup>.

Pouco tempo após as universidades concluírem as reformas curriculares dos cursos de licenciatura baseadas nas diretrizes curriculares de 2002 — por exemplo, na Universidade Federal de Minas Gerais, alguns cursos concluíram suas reformas apenas no ano de 2009 —, definiram-se novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores no país, por meio da aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Em linhas gerais, no que diz respeito aos cursos de licenciatura plena, a resolução atual conserva o essencial das diretrizes curriculares anteriores. Porém, ela aumenta a carga horária desses cursos de, no mínimo, 2.800 horas para, no mínimo, 3.200 horas<sup>14</sup>. Além disso, em meio a polêmicas no campo, ela regulamenta algumas vias alternativas de formação de professores no país como, por exemplo, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os chamados “cursos de segunda licenciatura”. A resolução de 2015 apresenta ainda, em um único documento, as diretrizes para a formação inicial e para a formação continuada de professores com a intenção de articular esses dois momentos do desenvolvimento profissional dos docentes da educação básica. Outra novidade dessa resolução foi a existência de um capítulo específico sobre a “valorização dos profissionais do magistério” entendida como “uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada”.

Diferente do currículo mínimo, mecanismo que define até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores, as diretrizes curriculares orientam, em linhas gerais, a reforma desses cursos. O currículo mínimo, ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos,

mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização. As diretrizes curriculares, ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos.

Em relação à reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil, e, mais especificamente, dos cursos de formação de professores, como vimos, a opção, a partir da aprovação da LDBEN de 1996, foi claramente pela diversificação dos currículos. Fortes instrumentos de padronização, comuns durante o regime militar, como por exemplo o currículo mínimo, foram substituídos por diretrizes após o processo de redemocratização do país. As atuais tendências de se assegurar a coerência entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores e a BNCC podem representar a volta da opção pela adoção de mecanismos que garantam a padronização das propostas curriculares dos cursos de formação docente<sup>15</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste artigo, há grandes diferenças entre o processo de padronização dos currículos da educação básica e dos currículos dos cursos de formação docente. Embora haja rumores em relação à definição de uma base nacional comum curricular também para os cursos de preparação para o magistério, o que está sendo realmente discutida é a necessidade de se adequarem esses cursos às propostas da BNCC. De qualquer maneira, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado no resultados dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já constituem processos que levam à padronização do ensino. Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da padronização da formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, é colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas.

Se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ÁVILA, I.S.; MOLL, J. Desvelando as novas roupagens das velhas práticas políticas em educação no Brasil: uma análise dos PCNs: parecer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 242-252, jan./jun. 1996.

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy*. Policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012a.

BALL, S. *Global Education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. London: Routledge, 2012b.

BRASIL. Diretrizes Curriculares – Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-pdf&Itemid=30192)>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548--d--c--n--educacao-basica--nova--pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548--d--c--n--educacao-basica--nova--pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 29 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 29 novembro 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 009/2001, de 9 de maio de 2001. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de agosto de 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de outubro de 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 07/2010, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. *O que é a Base Nacional Comum Curricular?* Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 29 de março de 2016.

CANDAUI, V.M.F. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP, 1987. 93 p.

DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F.; ROMANATTO, M.C.; SOSSOLOTE, C.C.; INFORSATO, E.C.; CHAKUR, C.R.S.L.; CUSINATO, R.; MUZZETTI, L.R.; OLIVEIRA, J.K. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2008. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1826](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1826)>. Acesso em: 21 de julho de 2009.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

DINIZ-PEREIRA, J.E.; VIANA, G.M. Lutas concorrenciais no campo universitário e a atual reforma das licenciaturas na UFMG. ENDIPE, 14, Porto Alegre, abr. 2008. *Anais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 305-318.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GALIAN, C.V.A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul./set. 2014.

KRAHE, E.D. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. *Educação*, Brasília, v. 29, n.2, p. 147-158, 2004.

LOPES, A.C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-79.

LOPES, A.C.; MACEDO, E.F. The curriculum field in Brazil since the 1990s. In: PINAR, W. (Org.). *International Handbook of Curriculum Research*. New York: Routledge, 2014. p. 86-100.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-58.

MATHIS, W.J. The “Common Core” standards initiative: an effective reform tool? *Education and the Public Interest*. Center of Education Policy Research Unit, Boulder and Tempe, 2010. Disponível em: <<http://epicpolicy.org/publication/common--core--standards>>. Acesso em: 30 de março de 2012.

MAUÉS, O.C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MOREIRA, A.F.B. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 9-22, 1996.

SANTOMÉ, J.T. A Reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. *Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 23-45, 1996.

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

TERRAZZAN, E.A.; DUTRA, E.F.; WINCH, P.G.; SILVA, A.A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008. Disponível em: <[www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd99=pdf](http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1829&dd99=pdf)>. Acesso em: 16 de julho de 2010.

## NOTAS

1. Este artigo se refere apenas às diretrizes curriculares para as etapas da educação básica do ensino regular.
2. Tomou-se como referência, especialmente, o caso inglês, cuja tradição de descentralização do sistema educacional fora radicalmente transformada pelas reformas educacionais implantadas por Margaret Thatcher, no contexto de uma política conservadora de orientação neoliberal.
3. Segundo Galian (2014), a pesquisa incidiu sobre 60 propostas elaboradas pelas secretarias de educação, em nível estadual e em nível municipal, entre o final da década de 1990 e a primeira década dos anos 2000.
4. As discussões no campo do currículo avançaram e, hoje, se têm no campo duas posições mais nítidas. A primeira delas inclui os estudiosos que orientam seus trabalhos a partir das teorias críticas e a segunda abarca aqueles cujos referenciais teóricos são tributários

das chamadas teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas (LOPES e MACEDO, 2014). Apesar de existirem diferenças bem nítidas entre esses dois campos, segundo as autoras citadas, uma das características do campo do currículo no Brasil é o hibridismo, ou seja, a mescla de posições entre o discurso crítico e o pós-crítico.

5. Tal posição está bem expressa no documento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, por meio do Grupo de Trabalho GT 12: Currículo, e com o apoio da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), manifestou-se contrariamente ao documento orientador de políticas para a educação básica apresentado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) à consulta pública.
6. Mathis (2010) aponta que, nos Estados Unidos, foram dados 2,5 bilhões de dólares para que os estados alinhassem seus currículos aos *standards* nacionais e 400 milhões para adequar as avaliações aos novos *standards*.
7. Como se sabe, a formação de professores para o ensino primário existe no Brasil desde o Império, com a criação das primeiras escolas normais no país a partir do ano de 1835.
8. Para Candau (1987, p. 25), havia uma diferença básica entre essas duas propostas: “Enquanto que nos anos 60 ela tinha um caráter emergencial e, portanto, transitório, nos anos 70, ela surge como um processo regular de formação de professores e ganha inclusive uma justificativa pedagógica: a de formar o professor polivalente”.
9. A Lei nº 5.540/68, no artigo 26, definiu que “o Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional” (BRASIL, 1968).
10. Um ponto de grande tensão nos debates sobre a recente legislação educacional brasileira foi a respeito da utilização do “modelo de competências” ou “pedagogia das competências” na formação de professores. Vários autores (por exemplo, DIAS e LOPES, 2003; FREITAS, 2002; MAUÉS, 2003) teceram severas críticas à ideia da centralidade do currículo por competências na preparação dos profissionais da educação.
11. Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva, por exemplo, defendeu a proposta de ingresso único para o bacharelado e a licenciatura. Segundo a autora, como o futuro docente necessita dominar tanto o conteúdo específico da área do curso quanto o conteúdo de pedagogia, não faz sentido separar a entrada dos alunos. Além disso, de acordo com seus argumentos, os estudantes entram nas universidades ainda muito jovens, com cerca de 19 anos, e, por esse motivo, sem muita condição para fazer uma escolha consciente sobre qual habilitação seguir (DIAS-DA-SILVA et al., 2008).
12. Alguns autores (por exemplo, DIAS-DA-SILVA, 2005; MAUÉS, 2003) criticaram o aumento da carga horária “prática” e a imposição das 1.000 horas de “atividades práticas” — prática como componente curricular (400 horas), estágio supervisionado (400 horas) e atividades científico-culturais (200 horas) — nos currículos dos cursos de formação de professores.

13. Algumas publicações sobre as reformulações nos cursos de licenciatura em universidades brasileiras parecem confirmar essa tese. Elizabeth Krahe, por exemplo, afirma que a tendência da reforma das licenciaturas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi apenas acomodar os cursos às propostas curriculares legais, sem necessariamente reformular a fundo o sistema de formação de professores nessa universidade (KRAHE, 2004). Para Diniz-Pereira e Viana, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os colegiados de cursos tiveram grande autonomia para decidirem suas reformulações curriculares e isso fez com que essa reforma acontecesse sem um “norte” ou um direcionamento maior por parte da administração central da UFMG (DINIZ-PEREIRA e VIANA, 2008). Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Eduardo Terrazan chegou a uma conclusão semelhante quanto às licenciaturas em Física, Química e Ciências Biológicas da UFSM. Para ele, não houve um padrão quanto às formas de organização dos componentes curriculares, ainda que esses cursos pertencessem à mesma universidade (TERRAZZAN *et al.*, 2008).
14. É importante lembrar que a Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para esses cursos, passa a ser tratada como uma licenciatura e aumenta a sua carga horária para, no mínimo, 3.200 horas.
15. A Professora Helena de Freitas afirma, por meio do seu *blog*, que o MEC havia iniciado um “processo de reforma curricular dos cursos de formação de professores, com vistas à adequá-los à BNCC”. Segundo ela, essa seria uma maneira de “recuperar a proposta de currículo mínimo, ultrapassada na década de 90”. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com>

---

*Recebido em 17 de agosto de 2016.*

*Aprovado em 4 de novembro de 2016.*