POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PROFESSORES E A RE-SIGNIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Maria da Graça Nóbrega Bollmann – Unisul
gracabol@uol.com.br
Letícia Carneiro Aguiar- Unisul
leticia.aguiar@unisul.br
Gilvan Luiz Machado Costa – Unisul
gilvan.costa@unisul.br

1 Introdução

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reintroduziu a discussão sobre o *locus* privilegiado da formação de professores no Brasil. As reformas educacionais e as mudanças no espaço adequado à formação de professores, respondem às novas demandas de educação advindas do mundo do trabalho e das relações sociais, vinculando-se estreitamente às exigências postas pela reforma da educação básica.

Desde a Conferência de Jontiem (Tailândia, 1990), a formação de professores foi definida como estratégica no marco das mudanças introduzidas pelo conjunto das reformas neoliberais do Estado brasileiro e da adoção de políticas públicas voltadas para atender as novas demandas do capital. Na LDBEN, foi proposto um novo *locus* para formar professores – os Institutos Superiores de Educação, associado aos já existentes (Universidades, Centros Universitários, Faculdades). Na legislação complementar, esse novo *locus* veio atender as intencionalidades dos discursos e das práticas da política de formação que, norteadas pelas diretrizes dos organismos internacionais (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio), propõem uma formação aligeirada, pragmática ("epistemologia da prática"), distante de processos formativos que enfatizam a apropriação e a produção de saberes científicos.

Nessa perspectiva, até a Universidade como *locus* mais apropriado para qualificar docentes para a educação básica, proposta defendida pelos educadores alinhados numa perspectiva contra-hegemônica, vem sendo reformada. Nos marcos de uma ordem capitalista neoliberal, a concepção de Universidade é influenciada pela redefinição da concepção de Estado, na medida em que de instituição social – autônoma, de qualidade social e lugar da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é redimensionada para tornar-se uma organização social que, sob a ótica do mercado, deve ser competitiva, eficaz, eficiente, produtiva; uma organização voltada aos interesses pragmáticos e produtivistas da economia capitalista globalizada. No campo da política educacional, alia-se, então, uma nova concepção de universidade a uma nova concepção de formação de professores, re-significando a natureza e o sentido da formação e do papel dessa instituição formativa.

Entendemos que a educação instituída como um direito fundamental, universal, inalienável, dever do Estado, se constitui em um instrumento de formação ampla, de luta por direitos de cidadania e de emancipação social, processo pelo qual, as pessoas e a sociedade como um todo, devem estar preparadas para construir, democrática e coletivamente um projeto de inclusão e de qualidade social para o país.

A histórica idéia da "educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade, como um direito de todos e dever do Estado", não pode ser compreendida apenas como palavras de ordem para serem utilizadas em grandes manifestações. A materialização dessa concepção também exige a elaboração de propostas, a partir da reflexão e do conhecimento acadêmico-científico, em articulação com as demandas dos movimentos organizados da sociedade civil.

Essas propostas, com o objetivo de fortalecer e recuperar a imensa dívida social que a América Latina e particularmente o Estado brasileiro tem, continua exigindo dos governos nacionais a responsabilidade com a maioria da população em relação a educação em todos os níveis e de sua ampliação e total financiamento.

Também compete a sociedade organizada estar atenta e realizar permanentemente o controle social sobre a tarefa inadiável e contínua de distribuir, como um direito de todos e dever do Estado, os direitos sociais (saúde e educação pública e gratuita de qualidade), entre outras políticas.

A ampliação e a manutenção dessa retribuição por parte do Estado está pouco a pouco esgotando-se. A rápida ascenção do "Estado mínimo", de características neoliberais, em detrimento de uma concepção de Estado de "Bem-Estar Social" (Welfare State), se tornou nos últimos anos um marco que ameaça e destrói em âmbito mundial as conquistas sociais.

Está explícita a disputa de diferentes projetos de sociedade. E essa discussão se encontra, com todas as contradições, num projeto educacional. Por um lado, setores organizados da sociedade elaboram uma proposta educacional que reflete a defesa dos princípios éticos com o objetivo de alcançar justiça e igualdade social, expressando concepções de ser humano, de mundo, de sociedade, de democracia, de educação, de autonomia, de gestão, de avaliação, de currículo, radicalmente diferente da proposta que os setores sociais hegemônicos vêm utilizando para manter os interesses do capital. De outro lado, a educação se transforma, na concepção da Organização Mundial do Comércio (OMC), em uma mercadoria, cujo valor agregado depende, como qualquer outro produto, das oscilações do mercado consumidor.

Nessa lógica, a re-significação do papel do Estado, fortalecendo a concepção mercantilista de educação, está diretamente relacionada a crescente redução de suas obrigações como agente financiador desse bem social – é a redução do espaço público em benefício do privado.

2 A formação de docentes no Brasil: contextualização histórica e proposições políticas

No Brasil a formação de docentes está associada a uma concepção de educação em que o padrão unitário de qualidade deve levar em conta, para sua materialização, a profissionalização básica em nível superior que se

adquire nos cursos de Licenciatura Plena, nos cursos de Pedagogia, assim como também a carreira e o salário.

Por isso, e, nessa perspectiva, o direito a um ensino de qualidade social significa também garantir a qualidade da formação para "formadores de formadores", embora entendêssemos que pode ser um fator, entre muitos outros, ou seja, é parte de um processo necessário que não podem ser analisados de forma fragmentada, observando outros fatores que interferem no processo educacional.

A recuperação histórica da formação do professor passa através do histórico da luta pela democratização da sociedade após o golpe militar de 1964, reforçada nos anos de 1970. Além disso, esta formação está relacionada, em particular, entre 1946 e 1961, na discussão e debate entre escola pública e escola privada que, naquela época expressava a tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), aprovada pelo Congresso Nacional no ano de 1961, e regulamentada como Lei n. 4.024/1961.

Foi esse movimento que com o objetivo de garantir uma educação de qualidade, de um lado, e de outro, a ruptura com os mecanismos políticos e pedagógicos da ditadura militar, interferiram na elaboração de uma concepção de homem, mundo, de sociedade, com valores diferenciados daqueles que o poder ditatorial representava – uma característica desse período foi derrubar o tecnicismo educacional, este influenciado pelos acordos multilaterais do Ministério da Educação do Brasil com a Agencia Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento (USAID) para a educação na América Latina, entre outros.

Os anos de 1980, caracterizados como um período de democratização da educação, foi o início de uma rica e importante trajetória de discussões sobre a concepção de educação e dentro dela, o caráter sócio-histórico da formação do educador. Se defendia que o profissional da educação tivesse pleno domínio do contexto sócio-político-econômico no qual a educação está presente, junto com a superação do individualismo, o desenvolvimento de uma conciencia

crítica, uma formação que seja capaz de interferir na formação de indivíduos capazes de questionar o pensamento único (forma ideológica de universalizar a particularidade). É nesse o movimento que os docentes vêm construindo uma "base comum nacional", compreendendo-a no da luta pela valorização do professor e da não expropriação dos seus directos enquanto profissional da educação.

Nos anos de 1990, há uma continuidade das discussões propostas pelos setores organizados da sociedade brasileira no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (formado por sindicatos, associações acadêmicas-científicas, confederações, movimentos populares, movimentos estudantis, entre outros). Os debates ocorrem num contexto no qual acontecia a tramitação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde surgem calorosas discussões entre os setores mais progressistas do país.

E foi na década de 1990 que, se de um lado, cresceu a luta política em torno de uma proposta educacional que faria avançar a concepção de mundo e de sociedade, também foi nesse mesmo período que se deu o maior retrocesso em termos de política educacional brasileira como um todo e na formação de docentes, em particular. Em nome da chamada "profissionalização do magistério", a LDBEN/1996, com orientação do Banco Mundial, determina que:

> [...] a formação de docentes para atuar na educação básica deve realizar-se em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas universidades e nos institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima, para o exercício da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a que se oferece em nivel médio, na modalidade Normal.

Contraditoriamente, nos anos de 1990, com as citadas "inovações" na formação de docentes, ao lado da manutenção da licenciatura plena (4 anos de duração) que surge a simplificação e a rapidez de formação mediante a criação dos Institutos Superiores de Educação, permitindo que, em dois anos, essa

formação seja completada. Também a adoção, permitida pela Lei, da formação a distância, que supervaloriza a tecnologia, denominando-a como uma modalidade de ensino, invertendo seu valor metodológico. Tudo isso em nome da "massificação" e de uma redução do tempo de formação de milhares de docentes que atuam na educação básica.

Cabe destacar que são mais de cem mil professores sem a titulação específica para atuar na área, conforme dados do próprio Ministério da Educação, e a maior parte deles atuando nos quatro primeiros anos da escola primária e na educação infantil em grupos de idade de 4 a 6 anos. Também são quase cem mil os professores que possuem oito anos de escolarização (nível primário) e que atuam nesse nível.

Esse diagnóstico desolador está associado ao fato de que os docentes, na sua maioria, atuam na rede municipal de ensino, e mais de 400 mil cidades do país não possuem Plano de Carreira para o Magistério, ficando à mercê de fragéis condições e complicadas relações de trabalho, com salários muito baixos.

Por outro lado, um significativo número de professores nos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e em outras Licenciaturas, estão fora do mercado de trabalho em razão dos baixos salários e da ausência de uma política de progressão funcional. Essas pessoas tiveram que mudar sua trajetória inicialmente considerada, e buscar outros postos de trabalho que pudessem oferecer melhores opções, tanto de condições de trabalho como de salários.

É nesse quadro caótico brasileiro, em que, a contínua improvisação dos professores, o aumento do contingente de docentes sem titulação específica, a falta de preparação daqueles docentes que atuam nos primeiros anos da escola primária, vai incidir sobre a falta de qualidade e vai ser um fator de aumento da evasão e da repetência escolar.

Em relação a formação de docentes, vê-se que são muitas as lacunas da Lei Nacional: não aborda as especificidades da formação para a educação Professional, a educação especial e a educação de jovens e adultos, muito

menos da educação indígena; valoriza a educação a distância como uma modalidade emergencial para a formação; retrocede a divisão taylorista do trabalho escolar, fortalecendo a existência de habilitações (supervisão, administração, orientação e inspeção), todas já superadas na prática, e por outras proposições e experiências formativas desenvolvidas nos cursos de Pedagogia.

Todavia, é importante afirmar que o vocabulário adotado nos documentos de política educacional é todo re-significado, conincidindo com novos paradigmas do processo produtivo capitalista. Conceitos, tais como "competência", "destreza", "sociedade civil", "democracia", "cidadania", "tolerância", "edificação", "professor", "solidaridade", "racionalidade", "verdade", entre outros conceitos, adquirem novas significações (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2002).

Também é fundamental assinalar que a partir de 1996, com a nova LDBEN, começa a se delinear um novo modelo de formação de professores no Brasil: de formação aligeirada, de baixo custo, flexível, que descaracteriza o professor como cientista e estudioso da educação para constituí-lo como tarefeiro, dados o aligeiramento e a desqualificação da sua formação, caracterizando uma concepção limitada e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral.

Este é um modelo perfeitamente adequado às diretrizes do Banco Mundial (1995) sobre a transferência de atribuições do Estado (defendido pelos neoliberais como "Estado mínimo") no ensino superior para a iniciativa privada: "a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a flexibilização do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o produto, de modo estimular a iniciativa privada pela redução de custos de formação" (KUENZER, 1999).

Na esteira da regulamentação da LDBEN/96, vários Decretos, Pareceres e Resoluções foram aprovados no intuito de normalizar a questão da formação de professores. Uma extensa gama de determinações legais está sendo

implementadas, muitas delas desconsiderando as propostas e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e de entidades científicas e acadêmicas. Destacam-se: Resolução 02/97 (formação pedagógica para qualquer portador de diploma de ensino superior em Programas Especiais de Formação Docente – 540 horas com 300 de estágios); Resolução 01/99 (dispões sobre os ISE e o CNS – sobre natureza e formação dos espaços formativos); Resolução 133/01(impede os cursos de Pedagogia de IES não universitárias de formar professores de EI e SI); a regulamentação dos cursos seqüenciais que concorrem com os cursos de graduação; a implementação de políticas de avaliação com o intuito de controle do sistema escolar, obedecendo ao que é ditado pelo padrão capitalista de produtividade, e eficiência da atualidade: Sistema de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação do Ensino Médio, Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil, etc.; Resolução 01/02 e Resolução 02/02 (atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica separadas das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia); a insistência na criação de agências centralizadoras para a certificação das competências cuja concepção encontra-se assentada em uma lógica mercantilista e pragmática (Portaria Ministerial nº. 1.403/03 – institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, o Exame Nacional de Certificação de Professores); ênfase no treinamento em serviço, utilizando-se, em várias oportunidades, da metodologia da educação a distância, implementada não como um complemento aos processos de formação, mas como substituto dos modelos presenciais, que em grande parte alimenta políticas clientelistas e corporativas de alguns setores e como forma de aligeirar e baratear a formação inicial e continuada; Parecer 05/05 e a Resolução 01/06 (que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia); Resolução 09/2007 (altera a carga horária dos estágios dos cursos de licenciatura – de 800 para 300 horas, e dos cursos vinculados aos Programas Especiais de Formação Pedagógica para portadores de diplomas em nível superior).

Com a LDBEN/1996, "o velho modelo de graduação" tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que a articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificadas em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa de flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por percursos 'aligeirados', mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior" (KUENZER, 1999). Nas diretrizes destaca-se um conceito-chave, pois norteador (base nuclear) da formação: o conceito de competências (fortemente vinculada à capacidade de solucionar problemas, numa perspectiva pragmatista e produtivista).

Como vimos, a LDBEN/96 instituiu um novo *locus* para a formação do professor da educação básica – os Institutos Superiores de Educação, abrindo caminhos para a proliferação de uma formação aligeirada e de baixo custo, de formação específica e pedagógica num espaço não universitário, sem a obrigatoriedade das práticas de pesquisa e de extensão. Para esses Institutos (Resolução CNE 01/99) há critérios menos exigentes para a sua criação e manutenção do que as IES universitárias. Além de que se constitui no mais baixo nível da hierarquia institucional do ensino superior estabelecida pela LDBEN. Assim, a formação embora vinculada ao ensino superior, desvincula-se da formação acadêmico-científica universitária, constituindo-se numa preparação de caráter técnico-profissionalizante (Parecer CNE 15/99).

Outra questão é o fato da LDBEN ter afirmado a "obrigatoriedade" da formação superior para o exercício do magistério (Artigo 87), o que, além de possibilitar o atendimento da demanda de formação em nível superior de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do ensino fundamental (uma das questões centrais da reforma educacional dos anos de 1990), a lei fez com que milhares de professores

fossem a busca da formação, atendendo-se assim "um dos objetivos velados da reforma - baratear o custo-professor" (SHIROMA, 2003).

Para Campos (2006), "de fato, a reforma mais do que implementar um processo de profissionalização, parece, estar promovendo a "desintelectualização" dos professores. Cursos de carga horária restrita, oferecidos nos períodos noturnos ou em regimes especiais - em suas várias formas, centrados na prática, reafirmam análises feitas por vários pesquisadores da área (FREITAS, 2002, 2003; CAMPOS, 2002; SHIROMA; 2003; MORAES, 2003): o projeto de reforma, constrangido a lógica dos determinantes históricos que o determinam, circunscreve a formação dos professores ao campo do pragmatismo, colocando-se na contramão das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente.

E juntamente com a criação desse novo espaço institucional para formar o professor da educação básica, no interior do mesmo, a LDBEN criou também um novo curso com o objetivo de formar o professor de educação infantil e ensino primário – o Curso Normal Superior[1]. A lei omitiu, não proibiu essa função no curso de Pedagogia, criando espaços para desconfianças sobre o futuro deste curso quanto à formação do professor de educação infantil e séries iniciais; espaços esses já conquistados nas instituições de ensino superior, sobretudo, a partir da década de 1980.

Em torno do curso de Pedagogia, a LDBEN criou polêmicas sobre a possibilidade da sua extinção, já que a única menção que faz ao curso refere-se ao fato de que nele podem ser formados os especialistas em educação (orientadores, administradores, inspetores e supervisores escolares), não lhe assegurando exclusividade nessa formação, pois esses profissionais também poderiam ser formados em cursos de pós-graduação. A lei também silenciou sobre a possibilidade de na Pedagogia ser formados professores da educação

[1] Segundo INEP (2004), no ano de 2004 tínhamos no Brasil: 1.108 Institutos Superiores de Educação com Cursos Normais Superiores (criado em 1996) e 1.437 cursos de Pedagogia (criado em 1939), sendo que em dois anos os Cursos Normais Superiores cresceram em média 46%.

infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Essa situação ficou agravada quando o governo, por decreto (Decreto Presidencial n. 3.276/99), estabeleceu que a formação do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental seria de responsabilidade exclusiva do curso Normal Superior. Em decorrência da mobilização dos educadores, o governo voltou atrás e publicam a Lei n. 3.554 de 7/8/2000.

Para Freitas (2002), com o Decreto 3.276/99, deu-se início a segunda etapa da reforma educacional no Brasil: a reforma do campo da formação de professores, que tem como objetivos centrais: dar forma e conteúdo à proposta dos ISE aprovada pela Resolução CNE n. 01/99; retirar das faculdades de educação, das universidades e, no seu interior, do curso de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais.

Essa proposição de retirar do espaço universitário a formação de professores, ficou confirmada quando em 2001, com a Resolução CNE 133/01, sob alegação de fazer cumprir as exigências daquele Decreto, estabeleceram-se as regras definitivas para os pedidos de autorização dos cursos de licenciatura: a formação de professores (e do curso de Pedagogia) somente poderá ocorrer em universidades e centros universitários e nos ISE criados para este fim. Com isso, inúmeros cursos de Pedagogia oferecidos em faculdades isoladas e/ou integradas, que formavam professores, tiveram que ser transformados em CNS, ou então permanecer como Pedagogia, formando apenas o bacharel (especialista em gestão, supervisão e orientação escolar).

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que negam à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de 'profissional', a quem compete realizar um conjunto de procedimentos estabelecidos.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em 2001 (Pareceres CNE 09/2001, 21/01,

27/01 e 28/01 e Resoluções 01/02 e 02/02), dá-se continuidade ao processo de regulação da profissão docente e o desenho de um novo perfil de professor.

As Diretrizes apresentam um novo desenho curricular ancorado:

a) na concepção de competências como princípio de organização do trabalho e não mais na questão da qualificação/profissão, deslocando a discussão de conteúdos e disciplinas, do currículo como espaço de produção de novos conhecimentos, para um processo de aquisição de técnicas e instrumentais o ensino e na ciência aplicada no campo do ensino e aprendizagem – ao domínio do saber fazer, mobilizar, encontrar conhecimentos (neo-tecnicismo);

b) os cursos de licenciatura passaram a ter a duração mínima de 2.800 horas, sendo 800 horas de práticas de ensino e estágios e 200 horas de atividades complementares;

c) na ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela sua própria formação;

d) centrado na aprendizagem: "não ensino", mas inculcação de habilidades, quebrando o monopólio do conhecimento no professor; professor é um facilitador de aprendizagens (neo-escolanovismo, construtivismo piagetiano);

e) na concepção de conteúdos como meios para desenvolver as competências, desvalorizando sistematicamente a apropriação dos conhecimentos científicos acumulados/sistematizados; deslegitima o conhecimento científico; (Entendemos que o ser docente se constrói na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática, ou seja, a apropriação do conhecimento científico, do conteúdo das disciplinas que compõem o campo disciplinar, das formas de sua produção e sua socialização, deve articular-se com as formas de transmissão desse conhecimento. Lamentavelmente, por razões múltiplas, este último aspecto muitas vezes é vulgarizado, transformando a didática em uma simples estratégia de aprendizagens);

f) na visão instrumental da investigação e da pesquisa. Não é de estranhar, portanto, que o documento introduza apartados, dois níveis de pesquisa: "a que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor" e "a acadêmica ou a pesquisa científica". Nessas circunstâncias, salienta que a pesquisa do docente

"refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área do conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da educação básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente (p. 45-6)". Mais ainda, prossegue o documento, "o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc." (p. 46). Essas palavras indicam a compreensão de "pesquisa" que se espera do docente nas Diretrizes: uma investigação que se distingue da produção acadêmica ou científica do conhecimento e, mais ainda, que embaralha teoria e método de pesquisa com procedimentos e instrumentos de ensino. Embora explicite a delimitação do campo de pesquisa da formação, o documento, em muitos de seus trechos, parece estar marcado por certa ambigüidade. Por exemplo, assevera que a pesquisa proposta é "especialmente importante para a *análise* dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para a construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar". Ademais, *"o professor em formação [deve aprender] a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos*" (p. 47). Uma leitura rápida pode nos levar a indagar: será que se espera do pesquisador docente, ao mesmo tempo, uma atitude presa à compreensão cotidiana dos processos de aprendizagem e um salto analítico que só a pesquisa que lhe é vedada poderia fornecer? Como seria possível desenvolver a capacidade analítica, as condições de compreensão das "múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara", a possibilidade de

construir saberes e conhecimentos se a experiência imediata é o norte da formação?;

g) associado à idéia de avaliação (o currículo por competências é uma necessidade que exige a definição de desempenhos esperados, ou seja, que demonstrem sua aquisição e que possam ser avaliado por um Sistema Nacional de Avaliação – certificador da qualidade dos cursos de formação, certificador das competências e habilidades docentes, do perfil do aluno que está sendo formado pela escola, dos conteúdos de ensino aprendizagem –, que também influenciará a política de financiamento e remuneração de professores);

h) na separação entre bacharelado e licenciatura (ao mesmo tempo em que as DCN colocam em pé de igualdade o bacharelado e a licenciatura, dando a este último autonomia e integralidade, um ganho significativo na formação pedagógica ampliando-a substancialmente, de outro, comprometem a integração da formação acadêmico-científica universitária multidisciplinar sólida isolando a formação do professor da formação do pesquisador/cientista, não favorecendo que todo professor também seja capacitado para o exercício da produção do conhecimento na área do conteúdo da sua docência).

Este é um desenho curricular pautado no paradigma de um "neotecnicismo" e "neopragmatismo", que retiram a formação do professor da educação básica do campo da educação para o campo exclusivo da prática.

3 A proposta da sociedade brasileira

A formação de professores exige que se opere uma mudança de paradigma que no contexto do "inexorável da globalização", itenta influir nas formulações que já possuem mais de duas décadas de discussões (1980 a 2008), culminando com o movimento organizado da sociedade brasileira e, em especial, com o movimento dos professores.

É importante destacar que existe no Brasil uma proposta de educação que inclui a formação dos profissionais da educação, elaborada pelo conjunto dos movimentos sociais representados no Fórum Nacional em Defesa da Escola

Pública, as entidades sindicais, acadêmicas-científicas e estudantis, entre outros, que traduzem os princípios e deliberações construídas ao longo da luta pela educação pública de qualidade social, em todas as modalidades e níveis de ensino.

As entidades que integram esse Fórum, entre outras, desde a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN/1996, acordaram, em um dos processos mais democráticos produzidos na educação do país, um Plano Nacional de Educação (PNE) – Proposta da Sociedade Brasileira (1997). Este Plano constitui uma referência de sustentação na luta pela educação pública e gratuita, como uma política de Estado.

Essa proposta que se sustenta em uma clara concepção de mundo, de sociedade, de homem, do papel da educação e do Estado, assinala a inclusão social e a possibilidade de superar o atraso educacional no qual foi submetida a população brasileira. Portanto, se constitui num documento de referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, fundamentado na luta e nas proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e, em conseqüência, uma educação pública, com tudo o que isso implica.

A política educacional de governos apresenta e formula, quase sempre, programas ou projetos com características setoriais, pontuais e, neste sentido, fragmentados e com enfoques meramente economicistas. Desta maneira, vincula a educação ao desenvolvimento econômico para formar

> […] recursos humanos, capital humano, sem conceber a educação como um instrumento à serviço de todos, procurando aumentar a possibilidade de criação científica, artística e cultural, em direção a emancipação social e política […]". (PNE – Sociedade Brasileira, 1997, p.10)

O Ministério da Educação, como também quase toda a estrutura governamental, está organizado para realizar e fazer valer sua lógica de educação excludente, e num contexto no qual a iniciativa privada nunca

usufruiu tanto dos benefícios do Estado. O Conselho Nacional de Educação prioriza, sempre que pode, as decisões que vão de encontro a uma lógica de mercado. Estas decisões encontram sustentação e apoio no Banco Mundial já que, como bem explicita, está orientado ao

> […] saneamento das finanças públicas, privatizando toda atividade que pode desenvolversse como negócio privado, reduzindo o gasto social ao mínimo necessário para assegurar o acesso dos setores mais pobres ao pacotes de serviços básicos (água, saneamento básico, saúde e educação elementar), aplicando a recuperação de custos nos serviços a todos os usuários que podem pagar em dinheiro ou em trabalho [...] (CORAGGIO, 1994).

Frente a estas formulações, refletir sobre os desafios da formação de professores, significa entender esse processo integrando-o ao contexto de uma política neoliberal excludente para a educação na sua totalidade. Para construir e estabelecer esse processo, foi necessário que o governo criasse uma base legal que serviria como veículo para sua concepção que mistificadora da realidade. Formam parte dessa base legal, as reformas da Constituição Federal de 1988, a reforma Administrativa, da Seguridade Social e da educação, a LDBEN/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a instituição dos Sistemas de Avaliação da Educação Básica, do ensino médio e superior, entre outros.

Porém, não está em curso uma simples mudança na política de formação de professores. A política "oficial" de formação docente, expressa em diferentes documentos legais, como vimos, tem seu apoio nas mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho e das relações sociais nos marcos da globalização neoliberal.

O Brasil, semelhantemente a outros países da periferia do capital, "não necessita de investigação científica e tecnológica". Na divisão internacional do trabalho, produto da globalização da economia capitalista, o conhecimento mais do que nunca é produzido nos países centrais, ficando o papel de

"receptores" para os países "menos desenvolvidos", para "os mais pobres". Esses países necessitam nada mais do que "pessoal treinado", de trabalhadores "flexíveis" para um "mercado flexível" com capacidade para lidar com uma produção, agora, de base microelectrônica.

O contexto sócio-econômico e suas transformações exigem maior "eficiência interna" do sistema escolar, da política educacional e, nela, a formação de professores devem cumprir eficazmente seus objetivos referidos aos mecanismos do mercado.

Nenhum sistema educativo que pretenda considerar a perspectiva de manter educação de qualidade social pode postergar um investimento com seriedade na formação básica e continuada de docentes. Uma formação de professores de qualidade deve estar articulada com a produção do conhecimento nas Universidades, nas Faculdades de Educação, um ambiente histórica e propriamente adequado a esta função. Substituir essa tarefa, transferindo-a aos Institutos Superiores de Educação, ou a educação a distância, significa empobrecer a formação, articulando-a somente com o princípio da racionalidade econômica.

4 Considerações finais: algumas recomendações

A implementação de políticas públicas de formação básica e continuada de docentes deve ser realizada considerando a necessidade e a possibilidade de avanço científico e tecnológico que contribua ao desenvolvimento soberano do país e atenda as necessidades da população brasileira.

A seguir, apresentamos as Diretrizes do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira (1997), relacionadas à formação dos profissionais da educação:

1) Os cursos de formação de profissionais da educação, para qualquer um dos seus níveis e modalidades, devem obedecer as seguintes diretrizes curriculares:

- a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico como foco

formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares e nos conteúdos específicos a serem ensinados na educação básica, em todos os níveis e modalidades, e os conteúdos específicamente pedagógicos; uma ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam contato dos futuros profissionais com a realidade da escola desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio formativo; a possibilidade de vivência, por parte dos futuros profissionais, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação para o magistério.

2) A realidade da prática educativa, particularmente aquela em que ocorre nas escolas públicas de educação básica, deve ser o ponto de partida do desenvolvimento das atividades curriculares na formação profissional básica e continuada dos professores. O projeto das instituições educativas formadoras, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, será o resultado do trabalho coletivo e interdisciplinar, fortalecendo a escola como local de formação contínua.

3) Os programas de educação a distância para a formação do magistério devem ser complementares e vinculados as Universidades. Seu desenvolvimento pressupõe da parte da instituição de educação superior o predomínio da educação presencial, devendo proporcionar formação cultural mais ampla que abra novos horizontes na atuação profissional.

4) A formação continuada de docentes se caracterizará, principalmente, por encontros coletivos, organizados sistematicamente a partir de necessidades sentidas pelos/pelas professores/professoras, preferencialmente na própria escola onde atuam, com periodicidade determinada (semanal ou quinzenal), e será contabilizada como horas – atividade, e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca de mecanismos necessários e adequados para o seu aperfeiçoamento técnico, ético e político. (PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, 1997, p. 68 –69)

Referências

APPLE, Michel. **Educando à direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, set. 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 4.155**, de 12 de fevereiro de 1997. Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira. Brasília, 1997.

CAMPOS, Roselane de Fátima. **O cenário da formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação de professores. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm. Acesso em: 10 ago.2006.

CHOMSKY, Noam. **Nova hegemonia mundial**. Buenos Aires: Clacso Libros, 2004.

CORAGGIO, José Luis. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002, p. 137-168.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**. [online]. v. 24, n.85, dez 2003. [citado 30 Agosto 2004], p.1095-1124. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (ORG.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, M. C. M. (ORG.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda; MORAES Maria Célia M. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.