

# POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ATUALIDADE

LEDA SCHEIBE

Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação /UFSC. Presidente da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação / Gestão 2000/2002.  
E-mail: lscheibe@uol.com.br

VERA LÚCIA BAZZO

Professora Adjunto 4 da UFSC. Diretora do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Vice-presidente do Fórum de Diretores de Faculdades – Centros de Educação das Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil

## RESUMO

*Este artigo explicita as atuais políticas governamentais de formação de professores para o ensino básico no país. Ressalta, inicialmente, o lugar estratégico que esta formação ocupa no interior de um processo de reestruturação educacional mais amplo. Apresenta as principais críticas que têm sido levantadas a respeito desta formação, entre as quais sobressai a forte fragmentação do processo e conseqüente desqualificação. Analisa, ainda, o movimento dos educadores pela construção coletiva de uma base comum nacional, apontando as diferenças entre suas propostas e aquelas emanadas das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.*

*PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Políticas públicas de formação de professores; Diretrizes Curriculares Nacionais.*

*O Projeto de Diretrizes para os Cursos de Formação de Professores insere-se dentro da concepção mais geral das reformas educacionais dos anos 90 no Brasil. Trata-se de uma perspectiva produtivista e pragmática. As diretrizes vêm demarcadas pelas noções de competências e habilidades que, no contexto em que emergem, não são inocentes. Apresentam-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, ética, valores estéticos, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação.*

Gaudêncio Frigotto, 2000

Este artigo propõe-se a explicitar, ainda que de maneira sintética, as políticas governamentais para a formação de professores provindas da nova LDB e de suas subseqüentes regulamentações, a partir de uma breve recuperação de sua trajetória histórica.

O primeiro projeto de LDB pós-ditadura foi amplamente discutido pelos educadores que não só participaram de toda sua formulação como tinham, à época, representantes no Congresso que os ouviam e efetivamente assimilavam boa parte de suas contribuições. Foi assim que, em 1988, o Projeto chegou à Câmara dos Deputados onde tramitou por quase quatro anos, trocando de relator e recebendo muitas mudanças por meio de emendas, de acordo com a correlação das forças que se estabeleciam, cada vez mais conservadoras à medida que mudava a composição das bancadas.

Em 1992, quando o projeto da Câmara estava próximo de ir à votação, o então senador Darci Ribeiro, numa clara intervenção favorável ao governo, apresentou ao Senado um outro projeto, muito próximo às propostas do MEC naquele momento, atropelando a tramitação do anterior e adequando o texto legal à orientação política dominante. Tal projeto acabou sendo aprovado em dezembro de 1996 sem modificações significativas de seu texto original, mesmo apresentando teses e soluções bastante diversas e discutíveis do ponto de vista dos educadores. Foi nesta lei, a lei n. 9.394 de dezembro de 1996, que apareceram os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, entes até então não presentes na legislação educacional para a formação de professores.

O texto, considerado inócuo e genérico, quase minimalista, pelas primeiras análises, logo revelou ser a estratégia escolhida para afastar e desorganizar as forças que atuavam junto ao Parlamento no sentido de aperfeiçoar e levar à votação o Projeto da Câmara, ou o que se conseguira manter das primeiras formulações. Desse modo, deixar-se-ia livre o caminho para a apresentação e aprovação de

reformas pontuais, tópicas e localizadas, propostas pelo governo, tais como: o Fundo de Valorização do Magistério, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Reforma do Ensino Profissional e Técnico, a Emenda Constitucional sobre Autonomia Universitária (PEC 370), a Avaliação via Prova no ensino superior, o Enem para o ensino médio, algumas mesmo anteriores à aprovação da própria lei n. 9394.

Mais recentemente povoam as preocupações dos educadores reunidos em suas entidades os Institutos Superiores de Educação, regulamentados pela resolução CNE 01/99; os Cursos Normais Superiores, transformados em locais privilegiados para a formação de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais da Educação Básica (decretos n. 3.276/99 e n. 3.554/00 e reforçado pelo parecer CESI 33/01); as recém-aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena (parecer CNE/CP 009/01 e sua proposta de resolução, aprovada em 08/05/2001), para citar as mais relacionadas às instituições formadoras.

Embora o atual governo tenha no início optado pela via das alterações parciais, hoje fica muito mais evidente que sempre teve uma política global para a educação. A estratégia adotada foi útil para quebrar resistências, atropelar discussões historicamente estabelecidas entre os educadores, surpreender e prejudicar seu movimento.

Neste mesmo contexto cabem bem os cursos seqüenciais no ensino superior e a formação em serviço aligeirada e em massa que, como as outras formulações, têm em comum obedecer às orientações do Banco Mundial no sentido de melhorar os indicadores educacionais sem aumento de custos e investimentos públicos.

## 1. O LUGAR ESTRATÉGICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reformas educacionais levadas a efeito na última década em nosso país, bem como nos outros países latino-americanos, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado, colocaram, estrategicamente, no centro das suas preocupações, a formação dos profissionais da educação. Em tempos de celebração das virtudes do mercado, esta formação assume papel fundamental na construção de um novo consenso em torno da globalização, da modernidade competitiva, da reestruturação produtiva e de reengenharia. O professor, neste contexto, aparece como o agente de mudança, o responsável pela realização do ideário educacional do século XXI, em favor de um mundo tecnologicamente globalizado (Frigotto, 2001; Shiroma, 2000).

A educação, transformada em bem de consumo e não mais considerada um direito público inalienável, necessita, neste contexto, realizar reencaminhamentos no que diz respeito à formação docente, contribuindo para a reprodução e o aprofundamento da lógica de exclusão social do projeto econômico, sob os auspícios do mercado regulador.

A criação de uma nova agência de formação de professores, como os Institutos Superiores de Educação, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que tanta celeuma vem provocando, precisa ser vista como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação entre outros dispositivos legais que merecem ser também focalizados e compreendidos à luz dessa conjuntura.

No seu artigo 62, a nova lei determinou que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Esta solução, ao criar uma nova institucionalização no campo das possibilidades de organização curricular e dos estudos a serem oferecidos, permitindo a existência de *locus* e níveis diversos para uma mesma formação profissional, identifica uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação, agravada, neste caso, pelo seu caráter técnico-profissional, distinto do projeto que sempre se defendeu e perseguiu para a formação de docentes em nível superior.

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), já regulados pela resolução 01/99 do CNE, deu-se no contexto de um conjunto significativo de alterações no ensino superior brasileiro formuladas no âmbito do governo, como a que decorreu do decreto n. 2.306 de 1997 que regulamentou a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro quanto à sua organização acadêmica. As instituições de ensino superior passaram, então, a ser classificadas em: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se indesejável distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, além de criar e normatizar uma hierarquia no interior do ensino superior. Certamente não por acaso, estabeleceu-se como local privilegiado para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia, uma solução que, independentemente do setor ao qual se vincula (pública, particular, comunitária), deverá ser a mais barata em todos os sentidos. Assim, se a formação inicial é o momento-chave da construção de uma socialização e de uma identidade profissional, como acreditamos, esta

determinação, onde a preocupação com a certificação da competência é preponderante e desqualificadora, será mais uma medida no sentido da desprofissionalização dos professores.

É preciso considerar, pois, o contexto no qual se desestrutura/estrutura a formação dos profissionais da educação no país neste início de século para poder avaliar melhor o desafio que esta questão coloca para as nossas instituições de ensino superior. Senão vejamos: a mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente (ou não), criou os Institutos Superiores de Educação e os seus Cursos Normais Superiores como os locais privilegiados para esta formação; isto, nas circunstâncias hierárquicas já apontadas, pode significar, mais uma vez, maior descaracterização profissional produzida ao longo da história por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica; some-se à precarização da formação a perda crescente do poder aquisitivo do salário e, agora, a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional para se ter um panorama mais completo do que acontecerá em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país.

Os conteúdos da nova lei, responsáveis pelo atual questionamento, referem-se, particularmente, à criação e às características dos Institutos Superiores de Educação, indicados para responder pela formação de professores, tarefa que já vem sendo realizada pelas Faculdades de Educação nas universidades em articulação maior ou menor, dependendo do caso, com as outras faculdades/departamentos/institutos de produção de conteúdos científicos específicos, responsáveis pelos cursos de graduação – licenciaturas e bacharelados em cada área. No modelo previsto para os Institutos Superiores de Educação, a formação de professores, portanto as licenciaturas, são separadas dos cursos de bacharelado, que continuarão sob a égide dos departamentos produtores do conhecimento específico. Esta separação persistiria mesmo em relação aos estudos pedagógicos formadores de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, já que tal formação ficaria ao cargo de “cursos de graduação em *pedagogia* [grifo nosso] ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Artigo 64 da LDB/96).

No ano seguinte à aprovação da nova LDB, as Instituições de Ensino Superior em todo o país passaram a se preocupar com a elaboração das diretrizes curriculares referentes aos seus diferentes cursos, atendendo à convocação feita pela Sesu/MEC, pelo edital 04/97, no sentido de que as mesmas apresentassem sugestões sobre o tema. Tal convocação, no entanto, não se fez acompanhar de

qualquer orientação aos órgãos competentes que pudessem conduzir as IES à revisão de suas estruturas organizacionais para atender ao que estava proposto na própria lei. Como conseqüência, as IES pensaram as suas sugestões de diretrizes curriculares inseridas num contexto ainda estruturado sob as orientações da reforma universitária de 1968, e não no contexto do que propunha a LDB n. 9.394/96.

O peso de uma história que, no interior das universidades, sempre foi desfavorável à formação de professores e ao seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas, cultivou uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação. Essa tradição, atualizada em níveis cada vez mais complexos ao se definirem as concepções sobre o papel da universidade, estimulando certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separando o ensino da pesquisa; a graduação da pós-graduação etc. consolidou, entre outras, as representações de descrédito da educação e dos seus profissionais (Nunes, 2000). Dessa forma, a universidade brasileira, que sempre privilegiou o bacharelado no espírito de uma sociedade colonizada, mais uma vez é colocada numa situação de desresponsabilização pela formação de professores ao determinar que o *locus* de sua institucionalização seja *preferencialmente* os Institutos Superiores de Educação.

## 2. A CRÍTICA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PAÍS E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE COMUM NACIONAL

No final da década de setenta, iniciou-se um movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil a partir das discussões sobre o papel e a identidade do Curso de Pedagogia, discussão logo ampliada para a discussão mais geral sobre todos os cursos de licenciatura. Este movimento articulou-se mais fortemente na década seguinte, com a instalação, em 1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação em São Paulo. Tal processo culminou com a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 1990, entidade que vem liderando desde então a construção coletiva de uma base comum nacional para a formação destes profissionais.

O movimento, preocupado em melhor qualificar e profissionalizar a carreira do magistério, já nos anos 80, reafirmou, em várias oportunidades, não só a necessidade de formar todos os professores em nível superior universitário, inclusive aqueles destinados à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a importância em estabelecer uma concepção básica de formação do

educador para a preparação de todos esses profissionais. A discussão a respeito do Curso de Pedagogia foi emblemática, pois levou a um entendimento cada vez mais claro, numa visão histórico-crítica da educação, de que “todas as licenciaturas” (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”(Conarcef, 1989).

O movimento dos educadores, preocupado com a formação dos quadros dos profissionais da educação, colaborou na explicitação da dimensão social da educação, colocando em evidência a estreita vinculação entre a organização da sociedade e a organização de seu sistema educacional. Esta compreensão trazia, cada vez mais, forte oposição aos projetos conservadores, estimulando a busca de um projeto educacional que pudesse contribuir para a superação da injustiça e da desigualdade social. Neste processo, crescia o desafio com a qualidade da formação daqueles que, em grande parte, eram responsáveis pela educação básica no país.

A crítica à formação existente apontou também para a necessidade da extinção das licenciaturas curtas e parceladas, as licenciaturas de 1º Grau, que contemplavam a idéia de formar o professor polivalente em cinco áreas, quais sejam: Comunicação e Expressão, Educação Artística, Educação Física, Estudos Sociais e Ciências. Denunciou-se fortemente a desqualificação presente nesta proposta que, mais uma vez, adiava o desiderato de uma formação consistente para os responsáveis pela escolarização do Ensino Fundamental.

Na sua continuidade, ao longo da década de 1990, o movimento dos educadores também criticou as fragilidades existentes nos cursos de licenciatura plena, formadores dos professores das mais diversas áreas do conhecimento. Pela observação dos currículos mínimos legais, duração dos cursos e outras exigências, percebia-se o alto grau de uniformidade no processo de formação de professores licenciados, desde a criação dos primeiros cursos até os dias de hoje. As licenciaturas, criadas nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, com a finalidade de preparação de docentes para o ensino secundário ainda hoje seguem o tradicional esquema de formação de professores (3+1). Isto é, sobre uma base substancial de conteúdo específico de aproximadamente três anos acrescenta-se uma “complementação pedagógica” cuja duração prevista é de um ano. Tal esquema de formação, é merecedor de reparos fundamentais, uma vez que dicotomiza teoria e prática, desvincula as disciplinas de conteúdo das pedagógicas e distancia a formação acadêmica das questões colocadas pela prática docente na escola (Pereira, 2000).

Em função dos debates e dos estudos realizados, algumas propostas de melhoria foram postas em execução pelas Instituições de Ensino Superior, passan-

do o campo da formação de professores por importantes mudanças nas últimas duas décadas, entre as quais ressalta-se a abertura das Faculdades de Educação para a formação dos professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no âmbito de seus cursos de graduação em Pedagogia. Este curso, antes voltado principalmente à formação dos professores para os cursos de Magistério em nível de Ensino Médio e dos especialistas com funções técnicas nas escolas (administradores, supervisores, orientadores), abriu-se para uma formação docente sistematicamente excluída do ensino superior.

A formulação de Saviani “formar o professor e o especialista no educador” (1982), bem como a sensibilização colocada pela obra de Paulo Freire para os estudos educacionais, foi fundamental para um melhor entendimento de que todos os profissionais da educação deveriam ser educadores. Sendo o seu eixo de formação, o trabalho pedagógico, o mesmo tem na docência, ou seja, no ato educativo intencional, o seu fundamento (Kuenzer, 1999). O conceito de base comum nacional, então, supõe que haverá uma fundamentação comum para todos os cursos de formação do educador, considerando a docência – entendida como trabalho pedagógico – o maior fator de identidade profissional de todo educador. Referindo-se a esta base comum o documento final do X Encontro Nacional da Anfope (2000) coloca para a formação de profissionais da educação os seguintes princípios:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- *Unidade entre teoria e prática* o que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- *Gestão democrática da escola* – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, apreendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- *Compromisso social* do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;

- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras.

Certamente estes princípios construídos coletivamente colocam um grande desafio para o reencaminhamento das propostas de formação dos profissionais da educação. São também um parâmetro para a análise das novas diretrizes recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

### 3. AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR: SÓLIDOS CONSENSOS E INTRANSPONÍVEIS DIVERGÊNCIAS...

Por intermédio do parecer do CNE/CP 009/2001, e sua proposta de resolução, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, no dia 8 de maio de 2001, após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica na tentativa de influir em suas definições.

A partir de proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores/assessores do Ministério da Educação, tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão e que culminou com a reformulação de pequenos detalhes. Apesar de terem sido realizadas várias audiências públicas e outras reuniões nacionais e regionais com as mais diversas entidades educacionais do país, estas situações, criadas por pressão do movimento dos educadores e pela vontade de alguns poucos conselheiros, não conseguiram instaurar um autêntico diálogo que tornasse oportuna a discussão da proposta apresentada pelo MEC e muito menos garantir-se sua reposição com base na ampla consulta realizada.

Tal resultado, embora não desejado, já era previsto, uma vez que a aprovação destas diretrizes significou a continuidade na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas, como vimos anteriormente neste artigo, antes mesmo da aprovação da LDB n. 9.394/96. Desta forma, é possível constatar que as diretrizes, presumivelmente orientadoras, e que deveriam anteceder as normatizações no campo ao qual se referem, foram explicitadas somente

após a emissão de vários instrumentos legais cujos conteúdos já determinavam a direção que as políticas educacionais deveriam seguir. Esta conclusão faz sentido, ainda, se levarmos em conta as diversas regulamentações já existentes e que foram, ao longo dos últimos anos, elucidando a proposta governamental para a formação dos profissionais da educação. Referimo-nos aqui, particularmente, à resolução n. 01/99, que regulamentou os Institutos Superiores de Educação; os decretos n.3276/99 e 3554/00, ambos dispondo sobre a oferta de cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e do parecer CNE 133/01, determinando que instituições não universitárias criem Institutos Superiores de Educação caso pretendam formar professores em nível superior para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O modelo, portanto, já estava dado.

As recém-aprovadas diretrizes explicitam a natureza das orientações que levaram à proposição do modelo que fundamentou a criação dos Institutos Superiores de Educação para ser a estrutura institucional para a formação de professores. Esta foi a forma encontrada pelo MEC para traduzir a concepção de uma base comum nacional, bandeira histórica do movimento dos educadores. O que poderia ser tomado como um consenso, no entanto, padece de uma contradição fundamental, uma vez que a base comum nacional perseguida pelos educadores nasce de um projeto de sociedade diametralmente oposto ao que produz o neoliberalismo.

A integralidade e a terminalidade próprias do curso de licenciatura, desejadas pelo movimento dos educadores para dar conta de uma preparação com qualidade ao profissional da educação, são determinadas pelas diretrizes em pauta. Sobre esta questão, o artigo 7º do projeto de resolução anexa ao parecer CNE/CP 09/2001 ressalta que, "a serviço do desenvolvimento de competências a formação deverá ser realizada em *processo autônomo*, em curso de licenciatura, numa estrutura com identidade própria". Mais adiante esta identidade própria parece estar explicitada como um modelo organizativo com direção e colegiados próprios, que formulem seus projetos pedagógicos e articulem as unidades acadêmicas envolvidas. Determinadas, no entanto, pelo modelo dos Institutos Superiores de Educação, que é apartado das demais unidades universitárias (cf. resolução 01/99), tais características induzirão a uma dicotomia inadequada, qual seja, a sua separação dos locais de formação dos bacharelados. Além de discriminatório, este distanciamento revela uma concepção educacional de clara opção pelo ensino reprodutivo, nos termos fortemente alertados pelos sociólogos críticos e amplamente referenciados no Brasil na década de 1980.

Entre os princípios norteadores vinculados ao exercício profissional específico, as diretrizes são fortemente marcadas pela noção de *competência* como con-

cepção nuclear na orientação da formação, em lugar dos saberes docentes. Mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, de ética, de valores estéticos na sua proposição, conforme nos alerta Frigotto (1999, p. 1), os mesmos estão subordinados a uma concepção de racionalidade econômica. No plano epistemológico, dos processos e concepções de construção e socialização do conhecimento, a noção das competências tende a reduzir a desigual realidade dos alunos, dos seus pais e professores “num receituário genérico e abstrato. Treinar professores para esse receituário é mais barato e rápido do que oferecer-lhes condições para fazer cursos/formação onde se articule o ensino com a análise e a pesquisa da realidade”.

Outras determinações colocadas pelas diretrizes dizem respeito aos tempos dedicados aos diversos conhecimentos curriculares: nas licenciaturas polivalentes ou multidisciplinares deverão preponderar os conhecimentos sobre os objetos de ensino: já nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não deverá ser inferior à *quinta parte da carga horária total*. A prática pedagógica exigida nos cursos, por sua vez, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. Determina-se que a prática deverá estar presente desde o início do curso, permeando toda formação do professor. Quanto ao estágio obrigatório, é importante salientar que fica restrito às escolas de educação básica, o que exclui importantes situações educacionais de ensino informal como possibilidade para experiências diferenciadas de estágios práticos.

Cabe ainda mencionar que a definição da estrutura institucional e curricular dos cursos deverá conter a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, propiciando oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Questões importantes como a definição sobre a duração mínima do curso ainda não foram definidas no âmbito do Projeto de resolução em análise, encaminhadas para parecer e resolução específica; também a formulação de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competências dos professores de educação básica ficou remetida para outra comissão de estudos.

A adaptação dos cursos à nova normatização deverá ocorrer no prazo de dois anos, sendo vedada, daqui para a frente, a abertura de novos cursos que não a respeitem. Por tudo o que foi comentado acima, aliado à concepção que as fundamenta, as diretrizes em questão mostram seu vínculo com um determinado projeto societário que, conforme a visão de vários autores (Frigotto, 2001; Kuenzer, 2000; Shiroma, 2000), em nome da globalização, ajusta as questões educacionais muito mais às regras da mercantilização, com toda exclusão que tal escolha pro-

duz, do que a processos efetivamente inclusivos. Nisto reside, certamente, uma intransponível divergência entre nossos projetos de formação. A formulação de estratégias para a resistência e caminhos alternativos, no entanto, demandará, certamente, rigorosa releitura dos textos legais, teoricamente fundamentada por um ponto de vista ligado a um projeto alternativo de sociedade centrado na construção da democracia participativa e na utopia de uma sociedade mais igualitária. Esta releitura e reflexão permanente terá um papel crucial para ajudar o movimento dos educadores a perceber em que espaços poderão acontecer experiências acumuladas de práticas mais emancipadoras.

#### The present educational policy for teacher education in Brazil

*ABSTRACT: This article tries to elucidate the present governmental policies for elementary/basic teacher education in Brazil. It initially proclaims how strategic is the place such a matter occupies inside a wider process of restructuring the educational project in a country. It also presents the most important critics towards this education project, specially its fragmentation and consequent professional dequalification. It still analyses the educational movement on the establishment of a "common national basis" (of knowledge) for the teacher education courses pointing out the differences between their proposals and those coming from the new national curricular directions.*

*KEY-WORDS: Teacher education; public policy in teacher education; national curricular directions.*

#### Políticas gubernamentales para la formación de profesores en la actualidad

*RESUMEN: Este artículo explicita las actuales políticas gubernamentales de formación de profesores para la enseñanza básica en el país. Resalta, inicialmente, el lugar estratégico que esta formación ocupa en el interior de un proceso de reestructuración educativa más amplio. Presenta las principales críticas que han sido levantadas con respecto a esta formación, entre las cuales sobresale la fuerte fragmentación del proceso y consecuente pérdida de calidad. Analiza, además, el movimiento de los educadores por la construcción colectiva de una base común nacional, apuntando las diferencias entre sus propuestas y aquellas emanadas de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales.*

*PALABRAS CLAVES: Formación de profesores; políticas públicas de formación de profesores; directrices curriculares nacionales.*

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final. X Encontro Nacional*. Brasília: 2000.

BRASIL/CNE/CP. resolução CP n.01, de 30/07/1999. *Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.*

\_\_\_\_\_. parecer CP n.009, de 08/05/2001. *Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena.*

BRASIL/CNE/CES. parecer CES n.133, de 30/01/2001. *Esclarece quando á formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.*

BRASIL/MEC. decreto n.3.276, de 06/12/1999. *Dispõe sobre à formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.*

\_\_\_\_\_. decreto n.3.554, de 07/08/2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: MEC, 1997.

BRZEZINSKI, I. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à Anfope (1992). *Em Aberto*, Brasília, v. 54, n. 12, p. 75-86, abr. /jun. 1992.

CONARCFE. *Documento Final.* Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, 1989, mimeo.

SAVIANI, D. *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

FRIGOTTO, G. Novas diretrizes para a formação de professores. Niterói, 2000. *Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana*, n. 12, 2000.

\_\_\_\_\_. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). *Os professores e a reinvenção da escola.* Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. Cap II. p. 57-80.

KUENZER, A. Z. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. *Educação Brasileira*, v.21, n. 42, p.145-167, jan./jun.1999

\_\_\_\_\_. (org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.* São Paulo: Cortez, 2000. Parte I, p. 25-90.

NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. *Teias*, Rio de Janeiro, Faculdade de Educação/UERJ, n. 1, jun. 2000.

PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SHIROMA, E. O. et al. *Política educacional.* Rio de Janeiro: DP&S, 2000.