

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Olenir Maria Mendes*

ABSTRACT

The article aims to discuss the debates on teacher training through ultimate educational policy implemented in Brazil and its interrelations with historical, economical, political, and social issues. Analysing main changes implemented by the current LDB (the rules that regulate the Education System in Brazil), this article is searching for reflections about its implications in the daily teacher training. On the other hand, it is also pointing out the contributions of forums, institutions and social movements, that have been discussing the teacher training in Brazil. Those above have searched for political purposes based on scientific studies and have been involved with the defense of a quality training for professionals of the educational area.

Key-Words: Schoolteacher – Background; degree of Licentiate; Higher School.

RESUMO

Neste artigo apresentamos discussões e debates em torno da formação do professor, para tanto recorreremos ao debate sobre as recentes políticas educacionais implementadas no país, levando em conta as suas inter-relações com os determinantes históricos, econômicos, políticos e sociais. Analisamos, de um lado, as principais mudanças implementadas pela atual LDB, buscando refletir sobre suas implicações no cotidiano da formação do professor. Por outro lado, apresentamos

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

as contribuições de alguns fóruns, entidades e movimentos sociais organizados que vêm discutindo a formação do professor no Brasil, os quais têm buscado propostas políticas embasadas em estudos científicos comprometidos politicamente com a defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da Educação.

Palavras-chaves: Professores - Formação; Licenciatura; Ensino Superior.

Vivemos um momento de significativas transformações da sociedade, que têm, entre outras causas, a globalização mundial. As empresas multinacionais, que controlam a economia do planeta, vêm impondo um perfil de cidadão que obedeça minimamente aos padrões “qualitativos” para um bom consumidor de toda a produção da mercadoria considerada essencial para a sobrevivência do modelo neoliberal¹ de sociedade.

Os estudos que vêm sendo produzidos nos países que elegeram o neoliberalismo no Brasil têm denunciado que a competição internacional, consequência da globalização da economia, só tem acentuado as desigualdades sociais. Na verdade, a “minoridade de vencedores se apropria de tudo, seja no que se refere à quantidade, seja no que diz respeito à qualidade. Em contrapartida, os salários da maioria vão sendo achatados e o desemprego é crescente” (GARCIA, 1996, p.133). É justamente essa a realidade nacional pela qual passamos, nesse momento de reorganização do País, o que nada mais

¹ Presenciamos o controle da economia pelas empresas multinacionais. Segundo os neoliberais, o Estado é muito intervencionista e por isso eles defendem o seu enxugamento através das privatizações. Entretanto, GENTILI (1994) alerta para o verdadeiro interesse destes neoliberais em criar um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Na verdade eles têm criado um tipo de intervenção estatal mais violento tanto no plano material como no simbólico. O que os neoliberais querem é o fortalecimento do mercado – menos leis, mais competitividade desenfreada. O Estado está se tornando apenas um regulador dos contratos jurídicos e repressor dos setores descontentes, os excluídos, que pagam com a vida a conta daqueles que vivem em ilhas de opulência (FREI BETO, 1996).

é do que a adequação do sistema político, econômico e social brasileiro às exigências dos países que controlam o mercado internacional.

Neste contexto, a Educação assume papel fundamental como forte instrumento de adequação dos cidadãos "globalizados". Prova disso são as recentes políticas educacionais brasileiras que visam adequar a legislação ao mercado econômico exigido pela globalização.

Além disso, presenciamos um grande interesse pela Educação por parte da sociedade, de modo geral: empresas privadas, grupos organizados em partidos políticos, entidades científicas e religiosas, órgãos do governo e até mesmo agências de fomento internacionais, como por exemplo o Banco Mundial. No entanto, o que distingue esses grupos são os diferentes e, às vezes, até divergentes interesses que os movem em busca de seus objetivos.

Melhorar a qualidade do ensino tem sido uma bandeira comum dessas organizações e, no que se refere à formação de professores, tem-se privilegiado a formação continuada ou em serviço². Entretanto, o alerta de ARROYO (1996) é bastante salutar:

Ultimamente, pensa-se na educação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas, freqüentemente, se mantém a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificando em serviço para renovar os processos pedagógicos e, assim, requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. A lógica linear continua predominante: qualifiquemos e requalifiquemos os mestres e teremos sistemas escolares de qualidade, pois, se não temos uma escola de qualidade, é porque nos falta qualidade profissional. (ARROYO, 1996, p.47-48)

Neste contexto geral da Educação e da formação em serviço, em específico, necessário se faz destacar a participação do Banco Mundial, principalmente através de suas orientações nas reformas

² A formação continuada no Brasil ganha campo, principalmente, nas últimas décadas, sob diferentes concepções e formas: desde o entendimento de treinamento numa perspectiva tecnicista e comportamental, até a compreensão, mais recente, de capacitação, na direção da formação continuada e reflexiva do educador.

educacionais, sendo essa questão mais preocupante do que o volume de recursos que vêm sendo aplicados³ por ele.

Alguns estudos críticos têm revelado uma prevalência da lógica financeira sobre a lógica social e educacional, além de políticas que declaram o objetivo de elevação da qualidade do ensino, mas que, contraditoriamente, implementam a redução dos gastos públicos para a Educação e mantêm-se indiferentes à carreira e ao salário do magistério.

A política atual, que enfatiza a formação em serviço, é decorrente, sobretudo, das políticas do Banco Mundial, que recomendam a capacitação no trabalho como forma de evitar longos períodos de formação inicial do professorado. Entendemos a importância da continuidade do processo de formação do professor ao longo de sua profissionalização, entretanto, essa etapa não pode ser vista como a substituição de sua formação inicial. Ao contrário, uma política verdadeiramente comprometida com a transformação e melhoria da Educação deve privilegiar e investir tanto na formação inicial, quanto na formação continuada e na carreira docente, tornando essas ações, em seu conjunto, extremamente essenciais para a superação dos problemas ligados à formação do professor.

Entretanto, a concepção de qualidade em educação do Banco Mundial está relacionada com a presença de alguns “insumos” que poderão intervir na escolaridade. Mesmo apresentando nove prioridades, apenas três delas são recomendadas para se investir na Educação: aumentar o tempo de instrução, através da prolongação do ano escolar; proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e como compensadores dos baixos níveis de formação docente, e cuja produção deve ficar em mãos do setor privado; e melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando a

³ Sobre a trajetória histórica de intervenção do Banco Mundial na Educação brasileira ver FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à Educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.

capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância⁴ (TOMMASI, 1996).

Além disso, a avaliação negativa que pesa sobre o desempenho do Banco Mundial é questão *sine qua non* para questionarmos o seu papel na melhoria da Educação no Brasil.

Após cinqüenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Esta financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta. (SOARES, 1996, p.15).

Contraditoriamente a todos esses investimentos, presenciamos ações governamentais que têm provocado o acento da crise nas universidades públicas federais do País. A avaliação do ensino superior implementada pelo Ministro da Educação tem tido papel fundamental nesse sentido.

A avaliação tem sido o dispositivo central para a medição dos resultados obtidos pelas instituições públicas bem como a garantia da conquista da tão sonhada “autonomia” universitária. Acompanhamos no momento atual um movimento nacional em prol da avaliação universitária, principalmente por parte do governo⁵.

⁴ As outras seis prioridades são: Bibliotecas; tarefas de casa; experiência do professor; laboratórios; salário do professor e tamanho da classe (TOMMASI, 1996, p.134).

⁵ A Lei nº 9.131/95 atribui ao poder público federal a competência de avaliar a política nacional de Educação, através do Exame Nacional de Cursos. Esse exame obriga todos os concluintes dos cursos de graduação do País a fazerem provas nacionais (provão). Tal avaliação estabelece um novo estilo de gestão de política-educacional, que retém no “Núcleo Central” o controle sobre o sistema educativo, sem intervir diretamente na sua gestão. Além disso, o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, estabelece os procedimentos de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior no País.

Desde 1985, com o trabalho do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES, a política para o ensino superior adotada no Brasil tem-se valido da avaliação como uma das principais chaves da sua articulação. A partir da atuação desse grupo, a conexão entre patamares alcançados na avaliação e patamares de recursos para as universidades tornam-se, inequivocamente, relacionais. Vincular os resultados da avaliação aos recursos financeiros, bem como entender autonomia restritamente como auto-sustentação parece não contemplar os interesses daqueles que acreditam na capacidade da universidade e em sua importância para o crescimento econômico do País, bem como na melhoria na qualidade do ensino para as escolas brasileiras.

Por ter importante papel social, as universidades têm sido alvo de sérias críticas e a própria sociedade tem cobrado que ela cumpra melhor a sua função. Alcançar a mundialização da economia depende também do processo de escolarização da população mundial - tarefa árdua para os países considerados como “emergentes” pelos neoliberais.

As universidades são partes componentes de sistemas bastante complexos, principalmente por serem produtoras e disseminadoras de conhecimentos. Assim, compreendê-las e analisá-las, tanto nas formas como se relacionam com a realidade social mais próxima, quanto nos seus modos de inserção na ordem nacional e internacional do conhecimento, torna-se fundamental para o desenvolvimento crítico destas universidades.

Neste sentido, se acompanhamos o desmonte das universidades públicas, não tem sido muito fácil vislumbrar boas perspectivas quanto à formação de professores nos cursos de Licenciatura. Aliada às críticas que vem sofrendo o Ensino Superior, de modo geral, percebe-se uma crescente desvalorização do objeto da Licenciatura, que é a formação do professor, e, conseqüentemente, a desprofissionalização do magistério.

Para o Presidente da República, os problemas advindos da Educação parecem ser, simplesmente, uma questão de técnica e gerenciamento. Basta garantir às escolas antenas parabólicas, aparelhos de televisão e vídeo, para que seus problemas sejam solucionados. Assim, teríamos a possibilidade de um treinamento em

massa dos professores brasileiros, tornando-os meros orientadores de aprendizagem. “É a técnica levada ao seu limite, em que as máquinas substituem os professores e as professoras” (GARCIA, 1996, p.132).

Na verdade, assistimos, de um lado, ao propósito do governo de supostamente salvar o ensino superior dos seus males crônicos e de suas crises de toda espécie, através da avaliação e do controle; de outro, inegavelmente, o de adequar a Educação Superior às necessidades imperativas da modernização e da globalização da economia. A transformação da ciência, tecnologia e informação em forças produtivas, o advento do neotaylorismo na produção e do neofuncionalismo administrativo na reforma do Estado seriam algumas, dentre tantas, marcas específicas desse momento (SGUISSARDI, 1997).

As recentes políticas educacionais que vêm sendo implementadas pelo atual governo corroboram as afirmações apresentadas anteriormente. Cabe ressaltar alguns aspectos importantes relacionados à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20/12/96. Vários autores⁶ têm debatido e publicado suas contribuições acerca desse tema, nos últimos anos. Além disto, encontros, congressos e conferências têm acontecido no País de modo geral, como forma de incrementar esses debates.

As principais mudanças implementadas pela nova Lei são: a extinção dos “currículos mínimos”, observando as diretrizes gerais pertinentes (Art. 53, inciso II); criação dos Institutos de Ensino Superior para formar o professor; determinação de 300 horas para a Prática de Ensino, com exceção do professor para o Ensino Superior, e a regulamentação de portadores de diplomas de Ensino Superior para lecionar no Ensino Básico. Além disto, a nova LDB tem sido muito questionada por apresentar um caráter essencialmente flexível e enxuto.

Não há como negar a importância dessa Lei para as mudanças no sistema educacional vigente. Segundo Leda Scheibe⁷ (informação

⁶ SAVIANI (1997 e 1998), DEMO (1997), BRZEZINSKI (1997), entre outros.

⁷ Conferência realizada no dia 26 de outubro de 1998 na Universidade Federal de Uberlândia, promovida pelo CETEC com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino, cujo tema foi: Diretrizes curriculares: enfoque nas Licenciaturas.

verbal), o seu “coração” é a avaliação e esta tem um acento maior no resultado, e não no processo. Outra característica bastante forte é a flexibilidade, que, para alguns, significa que a ausência de determinações e seu aspecto objetivo e enxuto oferece aos educadores condições de sair das amarras impostas pela antiga lei. Significa, ainda, a possibilidade de preencher os espaços vazios deixados pela própria lei, através de inovações que possam respeitar as peculiaridades regionais e/ou locais sem o risco de seu descumprimento.

Por outro lado, essa mesma característica de flexibilidade da Lei é criticada, especialmente pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, por apresentar um reverso e a possibilidade de mascarar uma realidade mais limitada do que se houvesse a exigência mínima. Isso se justifica pelo fato de vivermos um precário contexto político e educacional, o qual preocupa por causa das mínimas condições de funcionamento da Educação, principalmente da Educação Superior privada, historicamente conhecida no País. A nova LDB representa, na verdade, a garantia de sobrevivência do sistema privado de Educação no País.

O fato de a LDB apresentar uma característica bastante enxuta tem a intenção de garantir a aplicabilidade de leis complementares como forma de “engessar” o sistema educacional brasileiro, com parâmetros ditados internacionalmente, por exemplo: o fundo, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei federal nº. 9424/96, veio trocar em miúdos os acordos internacionais já assinados em detrimento do funcionamento das políticas educacionais locais. Além disso, há intenção de não ferir susceptibilidades de setores da Educação, tais como o setor privado, confessional e outros.

A Lei flexibiliza bastante o processo de formação do professor, permitindo uma diversidade de currículos de Licenciatura, mas ao mesmo tempo mantém um rígido controle, por exemplo, através do Exame Nacional de Cursos (Provão). As conseqüências dessa prática avaliativa são relatadas por SAVIANI (1998), ao afirmar que as escolas particulares que obtiveram baixo desempenho, por sua vez, procuraram obter os planos de curso das instituições melhor classificadas no “Provão”, visando adotá-los em seus próprios cursos.

Com isto, a “filosofia dos cursinhos” pré-vestibular poderá vir a ser a filosofia a ser seguida por instituições privadas de ensino superior descomprometidas com uma formação sólida e competente para o professor. Portanto, apesar de não mais existirem os currículos mínimos, as questões do “Provão” poderão vir a substituí-los.

Outro aspecto polêmico provocado pela nova LDB refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação – ISE, um novo centro de referência de formação de profissionais da Educação.

O *caput* do seu art. 63 refere-se às responsabilidades desses institutos, permitindo subtrair da ambiência universitária o preparo de docentes para a Educação básica, a formação para a docência dos portadores de diplomas de Ensino Superior e os programas de educação continuada para os profissionais dos diversos níveis.

Tais competências dos ISE causam perplexidade pelo fato de que, mesmo sendo instalados com propostas político-pedagógicas de qualidade, esses Institutos, extra-universitários, estarão privados da fecundidade do diálogo que se estabelece entre os diferentes saberes produzidos pela pesquisa e pela extensão. A universidade é o local privilegiado para o desenvolvimento desse trabalho, pois é essencialmente no seu interior que se desenvolvem práticas e pesquisas que têm permitido conhecer as necessidades dessa formação e oferecer contribuições para melhorá-la. Provavelmente, serão esses ISE o ambiente de formação docente para os portadores de diplomas de nível superior.

Formar o professor fora da Universidade significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica. Significa, ainda, que a Universidade poderá deixar de discutir a formação do professor. Às universidades caberá o papel de formar os grandes cientistas e às outras escolas formar o professor. É mais conseqüente estimular o trabalho que já existe no interior das universidades, ao invés de sucateá-las e criar novos espaços fora delas.

Outro exemplo bem característico da política educacional atual para formação de professores é a Resolução nº 2, de 26 de julho de 1997, do Conselho Nacional de Educação – CNE. Esta refere-se à criação de programas de formação pedagógica para portadores de

diplomas de Ensino Superior como forma de resolver o problema da falta de professores e do professor leigo no País.

Tal Resolução regulamenta o preparo dos portadores de diplomas de ensino superior de diversas áreas do saber para atuarem na Educação Básica, e substitui a legislação anterior sobre os cursos de Esquema I⁸, além de garantir o cumprimento do artigo 63, inciso II da nova LDB⁹.

Segundo BRZEZINSKI (1997), estamos presenciando o renascimento dos programas aligeirados de formação pedagógica. A existência de cursos de graduação em qualquer Licenciatura tende a se enfraquecer mais ainda, pois afinal profissionais de outras áreas poderão licenciar-se com apenas 540 horas a mais em seu diploma. É interessante destacar que apenas 240 horas são para aulas teóricas, presenciais ou não, e as outras 300 horas são dedicadas à Prática de Ensino, que poderá ser realizada como capacitação em serviço para aqueles que já trabalham nas escolas (Parágrafo único do art. 5º da Resolução nº 2/97). Essa Resolução visa, na verdade, resolver um problema de desemprego da classe média, e não atender às necessidades de formação do profissional da Educação.

Se, por um lado, corremos o risco de tornar a formação do professor mais superficial e aligeirada, por outro, as instituições privadas vêm nesta Resolução uma boa opção para aumentar sua clientela, já que são elas que formam maior número de professores no País (Fórum de Licenciatura da USP, 1991).

Finalmente, a LDB representa também a possibilidade de reestruturação dos cursos de Licenciatura através da Prática de Ensino. De acordo com o art. 65, fica garantido o mínimo de trezentas horas desta disciplina nos cursos de formação de professores. Discutir o aumento dessa carga horária significa abordar questões consideradas

⁸ Esquema I é um curso emergencial, regulamentado pela Portaria Ministerial nº 432/71, para formar professores, aproveitando profissionais que já tenham diploma de algum curso superior.

⁹ Artigo 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica. (Lei nº 9.394, de 20/12/96).

intrínsecas aos cursos de Licenciatura, dentre elas a separação entre a teoria e prática. Além disto, vale destacar que esse artigo da nova Lei propiciou a discussão interna acerca dos problemas das Licenciaturas em várias universidades brasileiras.

As principais modificações especificamente relacionadas à formação de professores, advindas da atual LDB, são partes componentes do processo de discussão e debates acerca das produções referentes às Licenciaturas. A análise de alguns estudos, diretrizes e princípios que vêm sendo discutidos por associações, órgãos e pesquisadores ligados a essa temática permite o conhecimento dos principais problemas levantados e encaminhamentos propostos para dirimir as dificuldades existentes nesse setor.

De fato, é possível afirmar que, de modo geral, as Licenciaturas no Brasil não vão bem. Falham desde as das Universidades mais sérias até aquelas de escolas que simplesmente fornecem títulos sem a preocupação com um padrão de qualidade. "Imobilismo, evasão, falta de articulação entre a área pedagógica e a de conteúdo específico, alunos despreparados, altos índices de retenção, falta de interesse e motivação, desprestígio, arcaísmo do modelo" são alguns dos sintomas que comprovam as dificuldades por que passam os cursos de Licenciatura no País. É isso, por exemplo, que indica o documento do FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP (1991, p.5).

De acordo com esse documento, as melhores universidades do País funcionam com grande capacidade ociosa e não conseguiram eficácia em suas várias tentativas de mudança. Por outro lado, instituições privadas de Ensino Superior, na sua falta de seriedade, lançam no mercado professores sem uma capacitação profissional mínima, e estes acabam sendo a maioria, já que os índices de contribuição das universidades públicas para formar os professores é muito menor do que a da rede privada. Em São Paulo, por exemplo, apenas 7% dos professores da rede estadual pública são egressos de uma escola pública de 3º grau¹⁰.

¹⁰ No Brasil, o Ensino Superior de modo geral está concentrado no ensino privado. Em 1990 representava 61,3% das matrículas contra 20,4% em instâncias federais, 13% em estaduais e 5,3% em municipais (DURHAM, 1993).

É preciso considerar, porém, uma crise maior, inerente às Licenciaturas. A carreira profissional é, com certeza, um grande nó que contribui para a acentuada crise na formação do professor. A profissão do magistério atingiu um nível tal de desvalorização social que as Licenciaturas são procuradas, em geral, por estudantes que não conseguem ingressar em outras carreiras, seja por despreparo ou por falta de opção de curso noturno, no caso dos que trabalham. Por sua vez, as Licenciaturas têm servido para acentuar a baixa qualidade do Ensino Fundamental e Médio, tornando mais perverso o círculo, acarretando uma grande "espiral descendente" em relação à qualidade e ao padrão desejável de ensino-aprendizagem oferecido aos estudantes em todos os níveis.

Não há como negar, ainda, a necessidade de que essa questão seja considerada a partir de uma inversão de prioridades governamentais e com a aplicação de uma política educacional séria e conseqüente no âmbito nacional.

Alguns encaminhamentos dados por movimentos sociais organizados, que buscam propostas políticas embasadas em estudos científicos comprometidos politicamente com a defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da Educação, têm apresentado importantes contribuições no sentido de discutir e orientar as reformulações curriculares para os cursos de formação de professores no País.

As ações do Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPED, da ANFOPE, como também iniciativas de grupos de trabalho das Licenciaturas inseridas em Instituições de Ensino Superior, entre as quais se destacam as experiências do Fórum de Licenciatura na USP, na UNICAMP, na UFMG, congressos e encontros de modo geral têm sido exemplos importantes no sentido de apresentar recomendações e princípios norteadores para a discussão e reflexão acerca da reformulação de cursos de Licenciatura no Brasil.

Em 1991, a USP organizou um fórum para discutir e apontar alternativas para os problemas advindos dos cursos de Licenciatura. Intitulado Fórum de Licenciatura da USP, esse evento apresentou alguns princípios, dentre os quais destacamos:

- A Licenciatura deve ter um vínculo orgânico com a escola básica;
- Ensino e pesquisa devem permanecer integrados;
- Cada Licenciatura deve ser pensada na sua especificidade e amplitude, por todas as unidades que contribuem para a sua grade curricular;
- Deve-se propiciar a cada licenciando maior liberdade e responsabilidade na escolha dos componentes e caminhos de sua formação pessoal e profissional;
- A interdisciplinaridade e a complementaridade das áreas devem pautar a formação profissional e do cidadão, com vistas à sua atuação efetiva no mundo contemporâneo (USP, 1992).

Também na UFMG realizou-se evento de caráter semelhante. O Fórum das Licenciaturas da UFMG (1997), através de conferências, debates, relatos de experiências, permitiu o levantamento de alguns pontos importantes para se considerar enquanto eixo das discussões:

- A universidade deve definir o seu papel na formação de professores para o ensino básico. O projeto político-pedagógico é essencial para que se possa articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- É preciso que avance o projeto no sentido de criar ações coletivas entre as Escolas que trabalham o conteúdo específico e a Faculdade de Educação;
- Articular formação inicial com a formação continuada;
- A prática como eixo formador do professor;
- As questões pedagógicas devem ser trabalhadas o mais cedo possível e não no final do curso;
- A universidade deve criar um espaço institucionalizado de estudos, pesquisa e discussões sobre a formação inicial do professor (núcleo temático);
- A universidade deve criar espaços de formação em serviço para os seus próprios docentes, professores das Licenciaturas.

Além desses fóruns, desde 1989 a ANFOPE vem discutindo a questão da formação do profissional na perspectiva de que suas instâncias passem a se referir, articuladamente, às mesmas diretrizes gerais ou aos grandes eixos curriculares expressos em uma base comum nacional.

A discussão da base comum permaneceu nos encontros posteriores, ampliando-se através da reflexão sobre a dicotomia “teoria-prática”, o que revelou uma crítica superadora do primeiro encontro, no sentido de garantir-se a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, princípios centrais foram afirmados e reafirmados.

A base comum ficou definida como um conjunto de diretrizes que demarcam o núcleo essencial da formação do profissional do ensino através de eixos norteadores, os quais encontramos definidos no documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE (1998) que continuou apresentando importantes recomendações para orientar as discussões e reorganizações dos cursos de formação de professores, considerando, inclusive, as mudanças advindas da nova LDB. As recomendações foram, basicamente:

- a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;
- 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 - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- a ampla formação cultural;
- a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso;
- incorporação da pesquisa como princípio de formação;
- a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática;
- desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho;
- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da Educação como parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Enfim, são esses alguns dos indicadores que reafirmam a necessidade de os cursos de formação de professores serem reformulados e repensados, com o intuito de se alcançar melhor qualidade na formação de professores e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino e da Educação no País. São inadiáveis ações sistemáticas que articulem formação de qualidade, salários dignos e formação continuada, pois estes elementos estão extremamente interligados ao se considerar o contexto da formação dos profissionais da Educação em nosso País.

BIBLIOGRAFIA

ANFOPE. *Documento final IX encontro nacional*. Campinas : ANFOPE, 1998.

ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo : Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. v. 1. p.47-67.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 134, n.248, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. Perplexidades na formação de profissionais da educação frente a LDB 9.394/96: a (re)significação da formação do pedagogo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 20., 1997, Caxambu. *Anais...* [disquete]. Caxambu: ANPED, 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB ranços e avanços*. Campinas : Papirus, 1997.

DURHAM, Eunice R. O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 8, n. 23, p.5-37, out. 1993.

FÓRUM DE LICENCIATURA DA USP, 1991, São Paulo. *Discussão das conclusões dos grupos temáticos*. São Paulo : USP, 1991. v. 2. Terceira fase.

FÓRUM DAS LICENCIATURAS, 1997, Belo Horizonte. "*Formação de professores*". Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, Pró-reitoria de Graduação, Faculdade de Educação, 1997, 36 p.

FREI BETO. Neoliberalismo - a nova face do capitalismo. *Revista de Educação AEC*. Brasília, n. 100, p.13-23, 1996.

GARCIA, Regina Leite. A escola como espaço de luta por hegemonia. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, v. 1. p.127-143, 1996.

GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Neoliberalismo. Qualidade Total e Educação: visões críticas*. Petrópolis : Vozes, 1994.

MENDES, Olenir Maria. *Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação*. Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação – LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas : Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas : Autores Associados, 1998.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Avaliação Universitária em questão - reformas do estado e da educação superior*. Campinas : Autores Associados, 1997.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez/Puc - SP, 1996, p.15-40.

____. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo : Cortez/Puc - SP, 1996.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Fórum de Licenciatura: proposta de reestruturação dos cursos de Licenciatura*. São Paulo, 1992. 11p.