

As Políticas de Formação de Professores: a “universitarização” e a prática*

Olgaisés Maués

Doutora em Educação pela Université des Sciences et Technologies de Lille (USTL), França, com pós-doutorado pela Université Laval, Quebec. Professora Adjunta da UFPA. e-mail: olgaisés@uol.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores no Brasil, com base nas reformas implantadas na década de 1990. A tese que apresentamos neste trabalho é de que a política de formação de professores no Brasil, aponta para a flexibilização, tornando-a mais aligeirada em relação à duração, aos conteúdos, ao *locus* desta formação, por meio de legislação específica. Para uma maior fundamentação dos argumentos que dão sustentação a tese apresentada, far-se-á a análise das políticas de formação de professores, tomando como referência as reformas implantadas, considerando como eixo a formação em nível superior e a ênfase na prática. O elemento de análise será o caso francês devido a semelhança nas bases de formação.

Palavras-chave

Políticas públicas, formação de professores, reformas educativas.

Abstract

This paper aims at analyzing teacher training policies in Brazil since the reforms started in the 90s. Our thesis is that Brazil's teacher training policy indicates there has been a degree of flexibility, having become lighter in terms of training duration, contents and loci, following the onset of specific legislation. With a view to strengthening the basis for the arguments presented to support the thesis, we will analyze teacher training policies following the reforms introduced, focusing on college-level training and emphasizing such practice. The French experience will be used as the basis for the analysis, since it has applied similar bases for teacher training.

Key words

Public political policies, teacher training, educational reforms

* Este texto foi apresentado na 26 Reunião Anual da ANPEd.

O objetivo deste artigo é analisar as políticas de formação de professores, no Brasil, baseadas nas reformas implantadas na década de 1990. A definição dessas políticas está ligada às exigências criadas pelas mudanças econômicas e sociais resultantes da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e do papel que o mercado vem assumindo na esfera social. Todo esse conjunto de fatores tem demandado reformas no Estado, dentre elas as que se passam na educação, exigindo que esta possa contribuir para o controle social e para o ajuste estrutura, precisando para tal adequar os conteúdos a serem ensinados/aprendidos, de tal maneira que os conhecimentos possam ser pertinentes, tanto no plano local, quanto no internacional, para a economia do saber e para a sociedade do conhecimento.

Outro aspecto a ser considerado como um elemento determinante para a ênfase dada às políticas de formação de professores é a definição da prioridade para educação fundamental, feita pelos organismos internacionais e reiterada em diferentes fóruns, como os ocorridos em Jomtien em 1990 e Dacar em 2000. Essa decisão põe em evidência a necessidade e a importância de rever as políticas de formação dos profissionais da educação, tendo em vista que são esses profissionais, segundo a ótica dessas instituições (Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, UNESCO, dentre outras), que poderão ajudar mais diretamente a desenvolver o modelo de educação que possa contribuir para o crescimento econô-

mico e para o combate à pobreza. No documento do Fórum Mundial de Educação de Dacar essa idéia fica muito claro:

Estratégias claramente definidas e mais imaginativas devem ser adotadas para identificar, atrair, formar e reter no sistema educacional os bons professores. Essas estratégias devem levar em conta o novo papel a ser assumido pelos professores na preparação dos alunos para a nova economia fundada sobre o saber e movida pela tecnologia (Fórum Mundial sur l'Éducation, 2002).

A questão é evidente, a educação deve passar por reformas e a formação de professores também. Os professores deverão ser formados dentro de um outro perfil, para exercer outras funções na dita sociedade do conhecimento. Além disso, alguns resultados apresentados após as avaliações realizadas com os alunos indicam um fraco desempenho e levam à tendência de culpabilizar os professores como sendo os grandes responsáveis pelo fracasso escolar, em consequência de uma formação excessivamente teórica e desvinculada de uma prática efetiva.

O Estado brasileiro está em sintonia com essas preocupações que perpassam os organismos internacionais, isto é, de colocar o professor no centro do processo das reformas educacionais, como um agente que pode contribuir de modo efetivo para o sucesso e o êxito desse tipo de política, devendo ser formado em nível superior. O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer 115/99, explicita o cerne das políticas de formação:

Dois problemas fundamentais parecem ter preocupado especialmente o legislador. O

primeiro diz respeito à necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. [...] O segundo problema diz respeito à dissociação entre teoria e prática. Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar.

O artigo centra sua análise nas duas "preocupações" do CNE, ou seja na "universitarização" e na ênfase que as políticas dão à prática. Para uma maior fundamentação dos argumentos que dão sustentação ao rumo que as políticas de formação, por meio das reformas, tem tomado, serão analisados, além do caso brasileiro, alguns aspectos da reforma na França, pelo fato de que a formação naquele país, apesar de assentada em outra lógica, se passa também em nível superior e em institutos e dá uma importância considerável à prática. Esclarecemos, todavia não se tratar de um estudo comparativo.

A "Universitarização" da Formação

Considerando as novas funções ou papéis que o professor deve desempenhar tendo em vista as exigências da globalização, muitos países (França, Inglaterra, Brasil), deram início a um processo de reforma no modelo de formação, sendo uma característica dessa reestruturação o estabelecimento da exigência da formação em

nível superior, num processo que se pode denominar de "universitarização".

A "universitarização", isto é "o movimento de absorção das instituições de formação de professores pelas estruturas habituais das universidades" (BOURDONCLE, 1994, p.137) seria uma forma de qualificar melhor a formação e encaminhá-la para a profissionalização. A "universitarização" representa a elevação da formação para o nível superior, visando a um aprofundamento dos conhecimentos e a um maior domínio no exercício da função. Contudo, nem sempre o fato de a formação ocorrer no terceiro grau tem contribuído para esses objetivos. Alguns países ao passarem a formação para o nível superior, o fizeram de uma forma aligeirada. A "universitarização", para esses países, se passa fora da Universidade, o que à primeira vista, parece um contrasenso. Mas o que se quer exprimir com esta afirmação é que a formação se dá na realidade em nível pós-médio, ou seja, em instituições de nível superior, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição Universidade desde o seu surgimento, pelo menos como Universidade Moderna, no início do século XIX. A pesquisa estaria, pois, implicitamente vinculada à formação de professores na Universidade; aliás para Bourdoncle, a "universitarização" da formação implica que os saberes ensinados estão estreitamente ligados à pesquisa, enfatizando que não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de criá-lo (op.cit, p. 139).

A "universitarização" parece vir também corroborar uma profissionalização do "métier" de professor. A abordagem funcionalista da profissão afirma que as profissões formam comunidades unidas em torno dos mesmos valores e da mesma ética de serviço, além de terem um *status* profissional baseado em um saber científico e não somente prático (DUBAR, 1996, p.140). Esse saber, que se pode considerar especializado, pois caracteriza os conhecimentos necessários para o exercício de uma profissão, deve, em geral, ser transmitido pelas universidades e resultar em um diploma. Para Carbonneau (1993, p. 35) uma das características da profissionalização é exatamente o fato de o futuro profissional receber uma longa formação universitária, de natureza científica. Assim, podem-se identificar pelo menos duas características da profissionalização: o fato de haver um saber científico e o fato de este saber ser desenvolvido pela universidade, na qualidade de instituição de ensino e pesquisa, o que cria uma forte ligação entre profissão e Universidade, tendo em vista que as universidades são as principais instituições de produção do saber (BOURDONCLE, 1993, p. 96).

O caso brasileiro

A partir dos anos de 1980, a formação de professores do ensino fundamental começou a ser feita também na Universidade¹, nos cursos de Licenciatura Plena de Pedagogia. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n. 9394/96, art.62, fica determinado 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 [...] Faz-se, nesse artigo, a introdução de um novo *locus* organizacional, diferente das Universidades, para abrigar a formação. Surgem, na letra da lei, os Institutos Superiores de Educação, que deverão manter, dentre outras atividades "cursos formadores de profissionais para educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental" (art.63, I). Assim, a reforma determina uma formação em nível superior, em Institutos Superiores e no Curso Normal Superior.

No momento em que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por solicitação do Ministério da Educação (MEC), começa a regulamentar a lei, isto é, elaborar pareceres e fazer aprovar resoluções, ou seja, definir de forma clara o *modus operandis*, percebe-se de forma mais explícita as intenções da criação de um outro local para a formação de professores. Isso porque uma outra legislação² específica define quais são as instituições que compõem o ensino superior e as hierarquiza, sendo a Universidade a única, de acordo com a legislação, responsável por ensino, pesquisa e extensão. Em seguida vêm os Centros Universitários, e por último as Faculdades Integradas e Isoladas e os Institutos Superiores. Isso significa dizer que os mesmos não têm responsabilidade com a pesquisa e a extensão, sendo apenas instituições de ensino. Quando o Conselho Nacional regulamentar os Institutos, em reso-

lução de 1999 (BRASIL, 1999), isto sobressai ainda mais, na medida em que para essas instituições é exigido o mínimo de 10% do corpo docente com mestrado ou doutorado, enquanto para as Universidades a exigência é de 1/3. Além desses aspectos, outros mecanismos foram criados por meio de Decretos (3276/99 e 3554/00) Pareceres (133/00 CES-CNE) e Resoluções (01/02 e 02/02 do CNE), que tentam impedir que os cursos de Pedagogia possam continuar oferecendo a formação inicial de professores das séries iniciais do ensino fundamental, salvo se estes passassem a seguir o modelo de formação dos Cursos Normais Superiores.

Outro aspecto a ser destacado em relação à nova organização institucional para formar professores é que no curso de Pedagogia, sediado nas Faculdades ou Centros de Educação, inseridos nas Universidades, a formação é feita em quatro anos, e a partir da suposta "universitarização" a formação prevê apenas três anos, ou 2.800 horas (BRASIL-CNE.2002). Pode-se dizer que, no caso brasileiro, a obrigatoriedade da formação em nível superior está se dando de uma forma aligeirada. Se examinarmos ainda a exigência legal de que todos os professores da educação básica tenham, até 2007, nível superior (BRASIL, 1996), o problema torna-se ainda mais complexo. É evidente que essa meta é altamente positiva, principalmente se for alcançada de uma maneira que não represente apenas uma série de dados estatísticos a serem exibidos com o objetivo de permitir que o país tenha uma posição melhor no *ranking* dos indicadores de desenvolvimento, o que tam-

bém serve, entre outras coisas, para avaliar possíveis empréstimos dos organismos internacionais. Para alcançar essa meta, que envolve milhões de professores que estão atuando sem formação superior, o enxugamento do currículo e a utilização de métodos de formação a distância têm sido mecanismos que o governo tem recomendado. Evidente que a *e-educação* é hoje uma realidade, em um mundo informatizado. Lançar mão desse recurso é fundamental e enriquecedor. Contudo, para obtenção de um maior êxito é preciso que existam as mínimas condições objetivas, como computadores, bibliotecas de apoio e pessoal qualificado para o processo de tutoramento. A educação a distância não significa um ensino menor, quando feito de forma adequada, sendo mais indicada para a formação contínua.

Ao examinarmos o processo de formação de professores em países desenvolvidos, a realidade que se observa é bem distinta do processo vivido no Brasil. Não se quer dizer com isso que essa política de formação de professores em nível superior, que vem ocorrendo em diferentes países, tenha de obedecer a um padrão único ou que seja um modelo exclusivo.

O caso francês

Na França as reformas ocorridas na formação de professores seguem os mesmos parâmetros de outras que aconteceram em diferentes países, ou seja, a necessidade imperiosa de a escola acompanhar as mudanças que se produzem em todos os domínios do conhecimento, sobretudo

a partir da revolução tecnológica, com a informática e suas diferentes utilizações. Na realidade, o objeto da reforma de 1989 na França que nos interessa é a determinação da criação, em cada academia, de um *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)* [Instituto Universitário de Formação de Mestres], ligado a uma ou a várias universidades. Essa criação se deu por meio da Lei de Orientação sobre a Educação n. 89-486. Os institutos são definidos como estabelecimentos públicos de ensino superior, tendo como objetivo formar, nos planos disciplinar³ e profissional, os professores do ensino primário e secundário (geral, técnico e profissional), assim como os conselheiros de educação.

Para se tornar professor em uma escola, um colégio ou em um liceu, é preciso, após ter passado no bacharelado, fazer três anos de estudos no ensino superior, a fim de obter uma licença ou um diploma equivalente. Em seguida, é necessário mais um ano para preparar o concurso. Em caso de sucesso no mesmo, um segundo ano completa a formação inicial, enquanto professor estagiário (FRANCE, 1990).

A formação nos IUFMs ocorre em dois anos, sendo que o primeiro é dedicado à preparação aos concursos de recrutamento dos professores para a função pública e dos estabelecimentos privados. O segundo ano é utilizado para a formação profissional dos estagiários da função pública e dos estabelecimentos privados.

É importante ressaltar que o ingresso nos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)* ocorre após o candidato ter cursado dois anos para a obtenção do Diploma de Estudos Universitários Ge-

rais (DEUG) e mais um ano de *Licence em Sciences de l'Éducation*, todos na Universidade. Assim, o futuro professor, ao iniciar seu curso nos IUFMs já tem o que o francês denomina bac+3, ou seja, três anos de estudos universitários. Dessa maneira, a formação dos futuros professores se dará em cinco anos, sendo os dois anos cursados nos Institutos, para a preparação ao concurso de ingresso na carreira docente, que é exigido naquele país.

Após mais de dez anos de funcionamento, com elogios e críticas, os IUFMs passaram por um período de renovação, em função, segundo o documento apresentado pelo ministro da Educação no início do ano 2001⁴, de discussões e proposições apresentadas pelos movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. Nesse documento são destacados alguns aspectos, considerados fundamentais, para fazer face às exigências crescentes da sociedade, entre os quais estão: 1. melhor formação inicial; 2. acompanhamento nos primeiros anos de atividade no métier; 3. uma formação contínua, dentro do espírito de uma aprendizagem durante toda a vida. Com essas proposições mais recentes, a formação inicial é reforçada no que se refere a propiciar ao futuro professor um domínio de alto nível da disciplina a ser ensinada. Chama-se atenção para o fato de que a aquisição desses conhecimentos disciplinares não ocorre apenas durante o primeiro ano de formação, mas ocorre desde o Diploma de Estudos Gerais Universitários (DEUG). Aliás, o primeiro ano no Instituto está centrado exatamente sobre a formação disciplinar,

profissional e geral, que é dada nas Universidades, em função do concurso de recrutamento ocorrer ao final do primeiro ano de estudo. No segundo ano encontra-se um público que começa a se profissionalizar, à medida que, ao passar no concurso, os alunos mudam de *status*, tornando-se funcionários públicos, na função de professores estagiários, com uma remuneração paga pelo Estado. Nessa etapa do Curso ocorre a formação prática e a formação geral, constituindo-se esta última de um corpo teórico que inclui conhecimentos filosóficos, sociológicos, psicológicos que visam a ajudar o futuro profissional a melhor desempenhar suas funções. Reforça-se o fato de que este "aluno" já cursou um ano da Licença em Ciências da Educação⁵, quando teve oportunidade de estudar as disciplinas de fundo desse campo de conhecimento, tendo ao final do curso apresentado a um júri uma monografia, resultante de um trabalho de pesquisa.

A formação dos profissionais da educação, na França, tem se revestido de aspectos que se caracterizam como uma "universitarização", conforme compreendido por Bourdoncle (op.cit, 1994), com uma duração de cinco anos e uma clara preocupação com sua qualidade e seu aprofundamento. Evidente que as condições e os objetivos dessa "universitarização" têm relação direta com as demais condições sociais, políticas e econômicas do país. A concepção de sociedade, de educação e de homem tem um peso significativo sobre o modelo de ensino superior que será ofertado. Não há uma relação direta de causa

e efeito entre o fato de formar os professores em nível superior e uma melhor qualificação. Contudo, a melhor qualificação, juntamente com outras condições objetivas, como salário, plano de cargos e carreira são elementos que podem contribuir para melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

O lugar da prática na Formação

Outra categoria que faz parte do movimento internacional de reformas da formação inicial dos professores é a necessidade de aumentar, no currículo escolar, o número de horas dedicadas à parte prática do curso. A justificativa apresentada para esse aumento é que, à semelhança de outras profissões, o futuro professor, precisa entrar em contato real com o meio em que atuará, devendo, desde o início da formação, assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto na realização das mesmas.

A separação entre teoria e prática e a tentativa de integração desses dois construtos está presente nas discussões científicas há longo tempo. Gramsci (1983), com a filosofia da práxis, busca exatamente essa integração representada pela filosofia, enquanto teoria, e pela prática, como práxis, mostrando que a filosofia (teoria), ao contrário do que é divulgado, não é algo tão difícil, a que apenas os intelectuais têm acesso, ao mesmo tempo que chama atenção para o fato de

Insistir sobre o elemento 'prático' do grupo teoria-prática, depois de ter cindido, separado e não somente distinguido os

dois elementos (operação puramente mecânica e convencional) significa que se atravessa uma fase histórica relativamente primitiva, uma fase ainda economicamente corporativa, na qual se transforma quantitativamente o quadro geral da 'estrutura' e na qual a qualidade – superestrutura adequada está prestes a surgir, mas não está ainda organicamente formada (op.cit, p.148).

As reformas propostas para a formação de professores têm demonstrado, de uma maneira muito intensa a preocupação com a prática, usando como argumento que os cursos de formação têm sido muito teóricos, que os professores não dominam suficientemente os conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos e que os resultados apresentados são insuficientes. Essas conclusões são emitidas após as avaliações realizadas e que em geral não levam em conta o processo, mas medem apenas os resultados, ou seja, os conhecimentos do aluno por meio de uma prova, de um teste, ou outro instrumento ao término de uma etapa.

Bourdieu (1980) analisa a prática como sendo o lugar da dialética, como prática histórica, contrapondo-se ao que chama de "materialismo positivista", para o qual, as práticas são apenas papéis a serem representados no teatro, execuções de partituras ou aplicações de planos. Isto é, algo dado, em que o sujeito apenas aceita e representa. Para ele a prática é algo construído e não apenas passivamente registrado, e essa construção é traduzida pelo *habitus*, enquanto disposição estruturada e estruturante que é construída na prática e para a prática e que produz a prática

(BOURDIEU, 2000). Nessa visão a prática é resultante da relação dialética entre a situação em que se passa e o *habitus*, o que significa dizer que a prática não é uma ação mecânica, mas, ao contrário, o sujeito é altamente implicado nela.

Donald Schön tem sido um dos grandes inspiradores do modelo de formação com ênfase na prática, com sua teoria do prático reflexivo, segundo a qual a reflexão no curso da ação e sobre a ação é o ponto de partida para uma formação com qualidade. Mas o próprio autor dessas premissas chama atenção para as formas de validação desse modelo:

o estudo da reflexão na ação e sobre a ação é eminentemente importante. O dilema do rigor e da pertinência pode ser resolvido se tivermos conseguido desenvolver uma epistemologia do saber oculto no agir profissional, que coloca a solução de problemas técnicos [...] Poder-se-á, desta maneira, aumentar a legitimidade da reflexão na ação e sobre a ação e encorajar uma maior utilização, mais profunda e mais rigorosa (1994, p. 98).

Yves Couturier (1998), analisando a noção de reflexividade, diz que para o senso comum a mesma é concebida como relação consigo próprio, "fundada sobre a introspecção, a partir da explicitação existencial do implícito na ação do agente", que seria a forma que Schön utiliza para definir o prático reflexivo. Para Couturier essa forma é considerada como a experiência, a explicitação do implícito, a expressão do tácito. Esse autor utiliza uma classificação de Eraly em relação à ação humana, que indica que esta se realiza em três planos, a saber: o plano irrefletido, que ele considera

como tácito, incorporado, e é traduzido pela relação prática com o mundo; o plano refletido, que ele diz ser o discursivo, o que mobiliza o pensamento sobre um objeto; o plano reflexivo, no qual o objeto da reflexão é a experiência de si próprio. A partir dessa classificação Couturier diz que "centrar o agir somente sobre o plano reflexivo constitui, pois, uma redução da ação somente à dimensão subjetiva, da experiência" (op.cit, p.1).

A questão da prática como reflexividade remete a um outro aspecto que trata dos saberes teóricos e saberes práticos ou saberes de ação. Alguns autores acreditam que os saberes de ação vêm primeiro, como ponto de partida para os conhecimentos (GRIZE, 1996). Apesar da complexidade desta discussão, o que se apresenta como importante é o sentido dado por diferentes autores aos saberes de ação e o papel que os mesmos desempenham na formação. Barbier (1996) diz que esses saberes são tradicionalmente assimilados pelas competências práticas, pelos saberes ocultos, pelos saberes de experiência, informais, pelas habilidades adquiridas na ação e para a ação. Esse autor constata que existem pelo menos quatro posições em relação aos saberes teóricos e aos saberes de ação.

A primeira delas é a repetição da bipolarização que existe entre teoria e prática. Nessa bipolarização é dado um peso maior à teoria por pertencer à ordem universal, abstrata, dedutiva, enquanto a prática seria o que pertence ao efêmero, ao passageiro, ao local, ao incerto, estando assim o saber de ação próximo a esta última.

A segunda posição seriam as tentativas de diminuir o peso e o valor da representação que se faz sobre os saberes teóricos, sem, contudo, se igualar a uma terceira posição, que é inversa à primeira, ou seja, a produção do saber a partir da prática e pela prática. Uma outra posição que Barbier apresenta é a existência de várias técnicas, por meio das quais se procura fazer a "transposição", a "mobilização" entre ação e saber, como a transposição didática e as abordagens por competências como sendo mobilização de recursos, para citar apenas duas. A formação do prático reflexivo estaria mais diretamente vinculada aos saberes de ação como uma abordagem mais prática desse processo.

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos ditos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos de formação de professores estarão dando importância à formação de um profissional que seja crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados, enfim, a totalidade, de uma forma dialética, o que permitirá o desenvolvimento de um ser capaz de construir, como diz Gramsci, sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta (1983).

O simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. É preciso considerar os aspectos em que essa prática se

dá, o lugar dos saberes teóricos e de ação no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, mas sobretudo, às funções que estes devem desempenhar para a formação do futuro professor.

O lugar da prática na reforma brasileira

A reforma brasileira na formação de professores utilizou como uma de suas justificativas o fato de a formação ser muito teórica e desvinculada da realidade. A então conselheira do CNE, Guiomar Namó de Mello (1999) inicia um documento elaborado para discussão interna no MEC, dizendo: "O imaginário popular tem alguma razão ao descrever a atuação do professor com o ditado perverso que diz: quem sabe faz, quem não sabe ensina". É dentro dessa lógica que foram construídas as políticas de formação de professores, isto é, com base na idéia de que o professor não sabe, de que isso acontece porque ele é mal formado, porque os cursos são teóricos e que é preciso modificar essa situação.

A posição oficial com relação à prática se materializa na Resolução n. 01 de 1999 do CNE, depois alterada pela Resolução n. 02 de 2002, de uma forma que pode deixar dúvidas sobre as reais intenções de resolver, de fato, o que é posto como sendo "um dos problemas fundamentais" da formação⁶. Na realidade, a autorização para liberar da parte prática dos cursos de formação os professores em exercício, pode levar a uma simplificação da compreensão do papel da prática na formação.

Em princípio essa autorização dada pelo CNE (BRASIL, 1999 e 2002), tem uma lógica, em função de que esses alunos estão em ação, como profissionais. Mas esse fato, por si, não pode autorizar que a prática exercida por esses docentes seja satisfatória e que portanto não haja necessidade de acompanhamento e supervisão da mesma. É evidente que se deve considerar a experiência daqueles alunos que já exercem a profissão e contabilizá-la na integralização curricular. O que se questiona é a linearidade com que isso está sendo feito, ou seja permitindo um "encolhimento" da duração do curso, o que tem servido, para certas instituições, como recurso de marketing para atrair candidatos aos cursos e para o governo exibir dados estatísticos que indicam a diminuição do número de professores leigos, como se as políticas de formação tivessem sido priorizadas.

Esse tipo de ação, de incorporação direta de duzentas horas da parte prática da formação, representando 50% do total da carga horária destinada "ao estágio curricular supervisionado [...]" é a tradução da obediência aos ditames do Banco Mundial (1995a) que prioriza a formação em serviço e que vê no "conhecimento das matérias" o fator determinante no rendimento dos alunos, desconsiderando os outros aspectos como os conhecimentos pedagógicos e o conhecimento da realidade.

O lugar da prática na França

A França, com os Institutos Universitários de Formação de Mestres, dedica o segundo ano da formação ao chamado estágio de responsabilidade, no qual os participantes são remunerados. A estrutura da formação permite que esse momento se desenvolva dessa maneira, considerando que os alunos que cursam o segundo ano já passaram no concurso nacional para serem professores. Existe uma rede de escolas de estágio com as quais os IUFMs têm uma relação pedagógica e administrativa para a realização desse trabalho. A prática nos IUFMs se efetiva através de vários tipos de estágio. O primeiro deles é o "estágio de responsabilidade", que é apoiado em uma rede de escolas específicas e se constitui em um elemento central nesse segundo ano de formação. O estagiário trabalha em classes com o apoio do "mestre-formador" e exerce, por um tempo, a responsabilidade total da classe. Para tanto, ele participa do conjunto das atividades da escola. Nesse primeiro tipo de estágio, o aluno passa cerca de nove semanas, indo depois para uma classe na qual permanece ao longo do ano escolar, passando seis horas por semana. O aluno deverá também realizar o "estágio da prática acompanhada", que ocorre em escolas cuja realidade seja bem diferente daquela onde o futuro professor fez seu "estágio de responsabilidade". O objetivo desse tipo de estágio é de oferecer ao estagiário, após um período de observação, um campo para exercer suas funções de regente de turma, tendo sua preparação orientada pelo mestre-formador,

por um conselheiro tutor, pelo titular da classe, que serão os responsáveis pela avaliação do futuro professor. Existe ainda um terceiro tipo de estágio, que visa a colocar o estagiário numa situação diferente daquela em que vai atuar, é o chamado "estágio em uma estrutura diferente". Para isso os professores das séries iniciais das escolas, deverão estagiar durante oito dias em um colégio de ensino médio.

A preocupação com a possibilidade de o futuro professor estar em contato direto com o seu campo de trabalho, por meio de várias modalidades de estágio, evidencia-se ainda mais com a exigência para ingresso nos IUFMs, a partir de 2002, de um estágio de curta duração em uma escola, ou de uma experiência educacional ou de ensino. Para tanto, as Universidades foram convidadas a oferecer a possibilidade de tal estágio durante a Licença em Educação. Desta forma, os candidatos ao IUFM terão possibilidade de avaliar antes do ingresso, seu interesse pela profissão.

Concluindo

As políticas brasileiras de formação dos professores, operacionalizadas pelas reformas, têm sido traduzidas em um conjunto de normas que evidenciam o caráter prático e racional desses procedimentos, que têm seguido, de forma predominante, às determinações do Banco Mundial. Essa instituição se posiciona de forma muito clara em relação à diversificação das instituições do ensino superior. Nos documentos *Priorités et stratégies pour l'éducation* (1995a), e *La enseñanza superior: las*

lecciones derivadas de la experiencia (1995b) são propostas formas alternativas de instituições, levando-se sempre em conta a questão do custo-benefício e evidenciando que os programas mais curtos, com menos anos, são mais baratos (1995a), além de se adaptarem melhor às demandas do mercado de trabalho. A ênfase à criação de instituições não universitárias é tão grande que o BM é categórico ao afirmar que "É conveniente questionar a idéia disseminada, segundo a qual cada universidade publica deve ter seu programa de pesquisa" (1995). Essa entidade insiste sobre o mesmo aspecto dizendo que devem ser estimuladas maiores diferenciações entre as instituições, inclusive com o desenvolvimento de instituições privadas, tendo em vista serem estas "mais atrativas para os estudantes e mais fáceis de serem criadas, além de contribuírem para a melhor adequação dos sistemas de ensino ao mercado de trabalho!" (1995b, p.4).

As recomendações são seguidas no Brasil e traduzidas em documentos oficiais:

Seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades 'nobres' a formação de seus professores de educação básica que já se contam em mais de milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica (MELLO, 1999, p.6).

Da mesma forma, sob as orientações do mesmo organismo internacional, o Banco Mundial, (1995a, p.92), a formação em nível superior no Brasil centra seus esfor-

ços em dar aos acadêmicos conhecimentos que devem ser ensinados nas classes de ensino fundamental. O documento elaborado por Mello, já citado, é transparente sobre esse assunto: "A prática do curso de formação docente é o ensino, portanto cada conteúdo que é aprendido pelo futuro professor no seu curso de formação profissional precisa estar permanentemente relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica" (1999, p.9). Além desses aspectos, a formação em serviço vem no mesmo "pacote" do Banco Mundial e encontra aprovação também nas recomendações brasileiras, o que tem tornado a reforma na formação de professores uma maneira aligeirada de "capacitação".

A formação de professores em nível superior, no caso brasileiro, tem representado uma simplificação dessa ação, retirando-a das Universidades, colocando-a em Institutos Superiores de Educação, além de vir estimulando o aproveitamento da experiência, no caso da formação em serviço, sem ter criado mecanismos que permitam a validação dessa experiência, como ocorre em outros países. Além disso, a preocupação com a transposição linear entre o aprendido no curso de formação e o que deverá ser ensinado vem sendo um fator que limita a possibilidade de formar um profissional capaz de fazer uma leitura da realidade, já que não teve uma sólida formação teórica.

Os movimentos sociais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPED), os movimentos sindicais como o ANDES/Sindicato Nacional e outras entida-

des, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, apresenta outro modelo de formação, assentado numa outra concepção de sociedade, que tem a igualdade, a solidariedade e a justiça como referenciais. Essas contribuições estão traduzidas no Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira, em documentos como "Propostas emergenciais para mudanças na educação brasileira", (2003), no Caderno de Textos do 22º Congresso do ANDES- Sindicato Nacional (2003), dentre outros.

Em todos esses documentos fica evidenciada a necessidade de o governo brasileiro "traçar uma política global de formação" (ANFOPE, 2002, p.17), como condição de garantia da qualidade da formação de professores e determine que a mesma se faça nas Universidades, buscando-se com isso impedir esta onda de flexibilização que vem ocorrendo e de desqualificação explícita da profissão.

A "universitarização" brasileira e a ênfase na prática, como eixos das reformas advindas das políticas de formação, parecem ser resultantes da visão mercantilista e pragmática que vem dominando a políti-

ca de formação de professores, intimamente ligada às imposições do Banco Mundial e preocupada em apresentar números que viabilizem empréstimos para o setor educacional, aumentando ainda mais a dívida externa do país e com isso a dependência em relação a esse organismo.

Notas:

¹ A formação se dava no ensino médio.

² A primeira legislação sobre o assunto é o Decreto 2306/97, modificada pelo decreto-lei 3860/2001.

³ O plano disciplinar significa a formação nas disciplinas que os professores irão ensinar.

⁴ Discurso de Jack Lang, Ministre de l'Éducation Nationale « Rénover la formation des enseignants pour faire face aux défis de l'école » 27.02.2001.

⁵ Alguns IUFM aceitam outras Licenças para os professores de Escola, como licença em artes, letras, línguas, ciências, ciências humanas, psicologia, filosofia, sociologia, e ciências da educação. IUFM Midi-Pyrénées

⁶ A resolução 01/99 do CNE, no art. 9, § 2º permitia a incorporação de 800h da parte prática aos alunos dos cursos de formação que já exerciam a docência. A resolução 02/02 do mesmo Conselho, no art. 1º, Parágrafo único faz uma alteração autorizando 200h para os alunos na mesma situação. Destaca-se que a carga horária total proposta pela primeira resolução era de 3200h e por essa última é de 2800h.

Referências bibliográficas

ANDES-SN. 22º Congresso, 2003, Brasília, Caderno de Textos. Disponível em: www.andes.org.br. Acesso em: 10 fev. 2003.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. ENCONTRO NACIONAL, 11., 2002, Florianópolis. *Documento Final*, Campinas: Unicamp, 2002.

BANQUE MONDIALE. *Priorités et stratégies pour l'éducation: une étude de la Banque Mondiale*. Washington, D.C.: Banque Mondiale, 1995a.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C., 1995b.

BARBIER, J.M. *Savoir Théoriques et Savoirs d'Action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Editions du Seuil, 2000.

BOURDONCLE, R. La profesionalización de los docentes: límites de un mito. *Revista Francesa de Pedagogía*, n. 195, octubre-noviembre-diciembre, 1993, p. 83-115.

_____. *L'université et les professions*. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan, 1994.

BRASIL Lei n. 9394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, pp. 27833-41.

_____. Decreto n. 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1477-39 de 8 de agosto de 1997. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 20 ago. 1997, Seção 1 Página 17991.

_____. Decreto n. 3276 de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores, para atuar na educação básica e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 8 dez. 1999, Seção 1, p. 16.

_____. Decreto n. 3554 de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n. 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 7 ago. 2000, Seção 1, p.1.

_____. Decreto n. 3860 de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 10 jul. 2001, Seção 1 p. 02.

BRASIL/MEC/CNE. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 de abr de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 mar. 2002. Seção 1, p. 8

_____. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Resolução CP 1/99, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os arts. 62 e 63 da lei 9.394/96 e o Art 9º & 2º, alíneas "c" e "n" da lei 4.024/61 com a redação da pela lei 9.131/95. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, 7 out. 1999. Seção 1, p. 50.

_____. Parecer CNE 115/99, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 06 set. 1999.

CARBONEAU, M. Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n. 1, p.33-57, 1993.

COUTURIER, Y. Les réflexivités de l'œuvre théorique de Bourdieu: entre méthode et théorie de la pratique. In: *Revue Électronique de Sociologie Esprit Critique*, vol. 04, n. 03, p. 5-7, mars-octobre 1988.

DUBAR, C. *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin, 1996.

FÓRUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION. Dakar, Rapport Final. 2002. Disponível em: http://www2.unesco.org/wef/fr-docs/fr_findings/fr_finareport.pdf. Acesso em: 06 jul. 2002.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira. In *Reafirmando propostas para a educação brasileira*. Brasília, 2003.

FRANCE. Loi d'Orientation sur l'éducation. n. 89-486, juillet 1989. Disponível em: http://daniel.calin.free.fr/textoff/loi_1989.html. Acesso em: 12 abr. 2000.

FRANCE. Qu' est-ce qu' un IUFM ? IUFM Creteil. Disponível em: http://www.iufm.education.fr/f_ formations.htm. Acesso em: 03 abr. 2002.

GRAMSCI, A. *Introduccion a la filosofia de la praxis*. México: Premia, 1981.

_____. *Textes*. Paris: Éditions Sociales, 1983.

GRIZE, J.B. Savoir théoriques et savoir d'action: point de vue logico-discursif. In: MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a Educação Básica: uma (re) visão radical*. Documento Principal. (Versão Preliminar para discussão interna). Brasília: MEC, 1999.

SCHÖN, D.A. *Le Praticien Réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Canadá: Les Éditions Logiques, 1994.