

Políticas educacionais atuais de formação dos profissionais da educação: desafios para o curso de pedagogia

*Helena Costa Lopes de Freitas**

Resumo

O trabalho aborda a temática das políticas educacionais atuais no campo da formação dos profissionais da educação em nosso país, forjadas no contexto das políticas do Banco Mundial para a educação e dos princípios da Conferência Educação Para Todos. A partir da LDB, os desafios apontam para a mobilização em torno da aprovação, pelo Congresso Nacional, do PNE elaborado pelo movimento dos educadores e aprovado no II CONED. Do ponto de vista da ANFOPE agrega-se ainda a esta luta, a exigência de definição das diretrizes que nortearão a estrutura dos cursos de formação dos profissionais da educação – Licenciaturas e Pedagogia – e a solidificação da base comum nacional como elemento fundamental destas diretrizes.

Abstract

This work approaches the topic of the current educational policies in the field of formation of educational professionals in our country, which have been developed in the context of the World Bank's policies for education and on the principles of the Education For All Conference. Based on the LDB, challenges point towards the mobilization concerning the approval by the National Congress of the National Education Plan – PNE –, elaborated by the educators movement and approved by the II CONED. From the ANFOPE's point of view, it is still added to this fight the requirement for a definition of the directive lines that will guide the structure of the courses for the formation of educational professionals – Pedagogy and Teachers Licentiate – and the solidification of the national common basis as a fundamental element of these directive lines.

* Professora da Faculdade de Educação – UNICAMP e presidente da ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A atualidade dos debates sobre formação dos profissionais da educação

Diferentes estudos na área educacional (Aguiar, 1997; Brzezinski, 1997; Freitas, 1994; Freitas, 1995) na última década, têm apontado a estreita vinculação entre as modificações sociais e econômicas no plano mundial e a importância que os diferentes países têm dado à questão educacional, em particular, à restruturação da educação básica e formação de professores para esse nível de ensino. Essa importância visa, sobretudo, atingir níveis de "qualidade" da educação nos países subdesenvolvidos, qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais situam-se o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância) (Torres, 1996:135).

Na ótica do Banco Mundial, a formação docente supõe educação geral e capacitação pedagógica. A formação geral, garantida no ensino médio a baixo custo, seria agregada à formação para a docência, oferecida em cursos curtos de formação

inicial centralizados na capacitação pedagógica (Torres, 1996:165). Temos, portanto, nessa perspectiva, as propostas de Curso Normal Superior – no interior dos Institutos Superiores de Educação – para formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que poderão constituir-se em substituição aos atuais cursos de Pedagogia. Representariam, na realidade, a curto prazo, a possibilidade de instituição dos cursos pós-médio, nos moldes da proposta do Plano Nacional de Educação do MEC/INEP.

Estas políticas que respondem às exigências atuais colocadas pelo setor produtivo ao setor educacional, em decorrência das transformações no campo produtivo, no âmbito do trabalho, têm acirrado, por outro lado, no campo da luta dos educadores, as críticas às propostas atuais da política educacional, aqui entendidas todas as propostas atualmente em desenvolvimento: Parâmetros Curriculares, SAEB, Provão, Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior, Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, entre outras medidas.

A ANFOPE vem reafirmando, em cada um de seus Encontros Nacionais, a necessidade não apenas de

aprofundar a compreensão sobre essa temática, mas, sobretudo, de apontar alternativas concretas à forma de estruturação dos cursos de formação de professores e à definição dos princípios que devem nortear essa formação.

A luta da ANFOPE tem se caracterizado, historicamente, pela defesa de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação. No momento atual, em que se debatem propostas diferentes e antagônicas em muitas partes, para o Plano Nacional de Educação, é necessário recuperar as reivindicações históricas do movimento dos educadores em luta pela sua formação, atualizá-las e recolocá-las de forma a constituírem-se em norte para as ações no campo da formação dos profissionais da educação.

Lutar por uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade a *formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada*, na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade, que rejeite a exclusão, do ensino básico, de crianças e jovens das classes populares. A definição desta política está vinculada também à nossa luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária.

Grande parte dos problemas relativos à formação de professores não está vinculada a grandes proposições teóricas, mas dependem, sim, de medidas concretas que convertam em realidade a vasta produção teórica, no campo educacional, sobre a temática da formação de professores. No Brasil, muito já foi feito no campo das idéias sobre formação de professores. Falta, sim, uma política global de formação profissional, que auxilie na solução dos graves problemas nesta área. Nas condições atuais, é necessário reafirmar que a formação do professor não pode estar reduzida a uma questão meramente técnica. A pesquisa na área vem indicando, com bastante propriedade e exaustão, a necessidade de tratarmos os problemas da formação de professores de uma forma ampla, contemplando a multiplicidade de compreensões sobre a questão da profissionalização e formação do magistério.

Em relação à *formação profissional*, é necessário ressaltar que o movimento mundial caminha na direção de profissionalizar o magistério, formando professores cada vez mais preparados teórica e praticamente para lidarem com os desafios do trabalho pedagógico na educação básica – infantil, fundamental e média. Esse movimento evidencia a tendên-

cia de elevar, a níveis cada vez mais superiores, a formação inicial dos quadros do magistério, colocando para as Universidades e Faculdades / Centros de Educação, a exigência de redimensionar o seu espaço como locus privilegiado na formação dos profissionais da educação.

As experiências que tendem a colocar a formação de professores em nível superior – mas não universitário – pós-médio (ou licenciaturas breves nas universidades) ou na linha dos atuais Institutos Superiores de Educação, tendem ao fracasso. O afastamento dessas iniciativas dos centros produtores de conhecimento, das ciências, da pesquisa, afasta os estudantes do contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura, que hoje as universidades, bem ou mal, propiciam. Sem estas condições, o processo de formação dos profissionais da educação limita-se à reprodução de conhecimentos, ao manuseio de materiais didáticos, reduzindo a possibilidade de uma formação para a investigação e a pesquisa – condições essenciais para a própria profissionalização do magistério.

É indispensável reforçar o reconhecimento de que a Universidade, pela sua universalidade e locus da investigação e de pesquisa, é o espaço – não único, mas privilegiado, de

formação dos profissionais da educação e, em seu interior, o papel central que as Faculdades/Centros de Educação têm na organização e produção de conhecimento na área educacional. Os grandes esforços que vêm sendo feitos, no interior destas instituições, no campo da formação de professores, apesar da ausência de política para a área, podem fracassar caso as exigências de formação estejam centralizadas na organização desses Institutos Superiores de Educação.

A discussão sobre o processo de formação dos profissionais da educação – professores e “especialistas” – é temática que está na ordem do dia na realidade atual. A LDB, ao indicar a forma, conteúdo e local dessa formação, exige que aprofundemos nossa compreensão do problema e nos remete, necessariamente, a uma discussão anterior – à própria origem destas habilitações no curso de Pedagogia, e os caminhos que, nos últimos 15 anos, o movimento dos educadores trilhou para enfrentar e superar a fragmentação do conhecimento e a divisão do trabalho presentes na legislação anterior.

Dilemas e contradições do curso de pedagogia

Segundo Romanelli, a necessidade de adequar o sistema educacional

brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 64 em nosso país, em especial nessa fase de expansão, gerou, a partir de 1968, uma série de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica, evitando encará-la unicamente do ponto de vista de suas manifestações mais imediatas, tais como a solução dos problemas imediatos gerados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação (Romanelli, 1978:196). A reforma do sistema educacional passava a ser uma exigência, não apenas com o objetivo de resolver problemas imediatos, mas

mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (Romanelli, 1978:196).

Encarar a educação como área estratégica implicava, para o regime militar, a adoção de medidas imediatas de médio e longo alcance. Essas medidas na área educacional se materializaram nas leis que alteraram a forma de organização e estrutura da educação brasileira: a Lei 5540/68, que fixou normas para o funcio-

namento do ensino superior e a Lei 5692/71 que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus. A raiz ideológica dessas medidas de objetivos estratégicos fundou-se na compreensão de que era necessário, naquela conjuntura política e econômica, passar a encarar a educação como área prioritária de investimento, já que através dela se daria a produção dos recursos humanos¹ necessários para levar o país ao nível de desenvolvimento pretendido.

É neste contexto que surgem as Faculdades de Educação, resultado do processo de desarticulação da antiga Faculdade de Filosofia e Letras, subdividida em vários institutos e faculdades, da qual a Seção de Pedagogia, por sua natureza e objetivos, foi “transformada numa unidade do sistema profissional, isto é, a Faculdade de Educação” (Sucupira, 1969 apud Freitas, 1989:115). A este processo de desarticulação das Faculdades de Filosofia seguiria um processo de fragmentação do conhecimento (Freitas, 1989) cujo lado mais perverso se materializaria na criação dos diferentes departamentos no interior das Faculdades de Educação. Com isto, pulverizava-se o Curso de Pedagogia que, com a instituição da matrícula por disciplinas e a criação do sistema de créditos, teria essa fragmentação agravada.

No dizer de Freitas (1989), esfaca-se definitivamente o curso de Pedagogia, "fragmenta-se os centros "geradores" de ciência e de profissionais" (Freitas, 1989:117), como parte da fragmentação do trabalho e da própria ciência no processo das relações que se estabelecem entre ciência, educação e sociedade no capitalismo.

O processo de desenvolvimento do capitalismo passa a ditar suas novas regras para a educação e para a estrutura e organização do ensino. O campo da Pedagogia, como parte do campo educacional e como um curso responsável pelo conhecimento produzido na área educacional envolvendo o ensino e a escola, não fica imune a essas medidas. Os efeitos dessas novas idéias se fariam sentir com a aprovação, em 1969, pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer 252/69 de autoria do Prof. Valnir Chagas, regulamentando, trinta anos após a primeira organização desses cursos, ocorrida em 1939, o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau. O parecer 252/69 abria ainda a perspectiva de criação de outras habilitações que o Conselho Federal de Educação julgasse

"necessárias ao desenvolvimento nacional" (Chaves, 1980:52).

No campo educacional, esse período caracteriza-se pelo predomínio do tecnicismo pedagógico, pela crença no conhecimento técnico organizacional, pela inculcação da obediência e culto à legislação educacional, pela crescente instauração da divisão social do trabalho na escola, "privilegiando os aparelhos burocráticos e fortalecendo o poder dos técnicos" (Gadotti, 1984:23).

Estas mudanças no campo da Pedagogia, tornando-a um curso profissionalizante, ocasionaram uma fragmentação ainda maior na formação do educador (Freitas, 1989), ao atribuir ao curso de Pedagogia a formação dos especialistas. A predominância das Habilidades que visavam a formação dos especialistas para a escola de 1º e 2º graus, em detrimento de outras habilidades e da formação do professor para o trabalho docente, visava exatamente esse objetivo: introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas, como manifestação do processo de divisão do trabalho que se desenvolvia fora da escola. Essas diferentes funções dividiam o trabalho pedagógico entre especialistas e professores, entre aqueles profissionais nas funções de supervisão e administração, aos quais cabia a tarefa

de conceber, planejar e pensar o trabalho pedagógico de um lado, e de outro, os professores – aos quais cabia a tarefa de execução, do fazer pedagógico em sua sala de aula.

Saviani, ao abordar a problemática do curso de Pedagogia, em um estudo que data de 1972 (Saviani, 1980)², analisa esta contradição do ponto de vista de um conflito existente entre o “mercado de fato” e o “mercado de direito” do pedagogo, este último marcado pelo diploma, mas preterido, na prática, para o primeiro, devido à existência, nas escolas, de professores em exercício com mais familiaridade com a rotina escolar que os graduandos, que sempre enfrentaram a falta de especificidade das habilitações no curso de Pedagogia.

Nesse estudo, apontava para a necessidade de superação da discussão especialistas X generalistas no campo da pedagogia. Afirmando que a função do curso de Pedagogia é a formação do educador, Saviani conclui que

... ao invés de “especialistas” em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com

habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios de nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de Pedagogia ou não (Saviani, 1980:62).

Com a predominância das habilitações, o que se constata é que se acentua, no interior das escolas, a separação entre o trabalho de elaboração e planejamento – dos especialistas – e o trabalho de execução – do professor em sua sala de aula. Esta relação entre a ênfase na formação do especialista para atuar no interior das escolas de 1º e 2º graus e o desenvolvimento do capitalismo é apontada por Rasia (1980), que a coloca ainda como resultado da complexificação também da ciência enquanto atividade produtiva:

(...) a criação de novas funções no interior da escola corresponde em certa medida à criação de novas funções no interior da organização do trabalho na esfera do modo de produção capitalista, por um lado. Por outro, corresponde também à complexificação da ciência enquanto atividade produtiva (Rasia, 1980:20).

A questão fundamental que estava colocada era a criação de novas funções na escola e novas habilitações no Curso de Pedagogia, trazendo para o processo de trabalho pedagógico e

para o interior da escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual presente na sociedade capitalista. Este novo processo alijava o professor dos processos de planejamento e decisão no interior da escola, criando novos postos de trabalho com remuneração diferenciada.

Nessa perspectiva, a contribuição de Arroyo (1980) nos ajuda a entender como esse “novo” processo de organização do trabalho na escola obedece à lógica da organização do trabalho na empresa, criando novos e mais especializados cargos e deprecando o nível, as funções e os salários dos cargos/funções já existentes.

Quando a porcentagem de normalistas aumentou na composição do corpo docente brasileiro, foi necessário criar novas categorias de trabalho especializado para depreciar o nível, as funções e os salários dos normalistas, reduzindo-os à categoria de não especializados. Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas – tidos como não especializados – foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passaram a fazer parte do quadro do magistério com salários baixos, mas

relativamente compensadores em relação aos normalistas (Arroyo, 1980:21).

Como podemos ver, a polêmica especialista X generalista que se constituía uma preocupação generalizada por parte dos educadores, procedente do ponto de vista da formação do pedagogo, trazia com ela outras implicações. A discussão pretendida pelos órgãos oficiais e que havia sido gerada pelos Pareceres do MEC de 75 e 76, ao colocar como questão central a polêmica especialistas x generalistas, tirava de foco a questão principal que se colocava para os educadores a partir de meados da década de 70: a necessidade de manutenção da existência do curso de Pedagogia enquanto espaço onde se realiza privilegiadamente a formação do profissional da educação.

Com o ressurgimento da luta política, o crescimento do movimento oposicionista e de luta contra o regime militar e a ditadura, ganha mais força e conquista novos e importantes espaços. Assim, a polêmica especialista x generalista é, naquele momento, substituída (temporariamente, como veremos mais adiante) pela necessidade, que os educadores identificam, de recuperarem coletivamente a capacidade de reflexão crítica sobre a educação brasileira e de sua vinculação com a estrutura social, econômica

e política a partir da sua organização autônoma nas diferentes entidades e associações. Os debates tomam outra direção, apontando para a necessidade de formar o “pedagogo como intelectual” (Pino e Gadotti, 1979) capaz de adquirir uma visão crítica da educação e da sociedade.

A concepção de base comum nacional, trabalho docente e especialistas na ANFOPE

O Encontro Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, realizado em 1983, representa a ruptura do movimento dos educadores em relação ao MEC e aos órgãos oficiais que vinham, desde final da década de 70, tentando organizar e regulamentar a formação de “recursos humanos para a educação”. Com a criação da CONARCFE, em continuidade ao Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, o movimento adquire novas formas – mais organizadas e fortalecidas pelo momento de “abertura” política.

O movimento retoma suas questões fundamentais: a base comum nacional e o trabalho docente – de forma clara e inequívoca – no

documento final desse Encontro, assim expressa-se sobre o tema:

...A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mí-nimo ou um elenco de disciplinas, e sim, como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental.

I) 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.

A partir desse Encontro Nacional, a CONARCFE continua aprofundando-se sobre a temática da formação, em especial sobre a necessidade de avançar na compreensão sobre as habilidades no curso de Pedagogia, indicando que

existem propostas e experiências em andamento, nos diversos estados, que apontam para as seguintes tendências: suspensão dessas habilidades, sua manutenção e redefinição em termos de objetivos, conteúdo e metodologia, sua transferência para a pós-graduação latu sensu.³

As discussões sobre base comum nacional são aprofundadas pelo movimento que, a cada Encontro, explícita sua concepção e significado.⁴

A ênfase na questão das habilitações naquele momento impedia o estudo detalhado do próprio curso de Pedagogia como um todo, retardando, assim, o caminho que o próprio movimento reclamava, ou seja, a discussão sobre a “sua especificidade, seu papel e sua contribuição no conjunto das licenciaturas, enquanto cursos de formação do educador” (Idem:31). Observa-se a tendência do próprio movimento em tratar o curso de Pedagogia como uma Licenciatura, responsável pela formação do professor – de 1º e de 2º graus – e pela construção do conhecimento sobre a escola pública, sem abrir mão de sua própria identidade e de seu papel na construção da ciência da educação. O movimento passa a demarcar as diferenças existentes entre a questão da identidade do curso – a política científica para a área – e a questão da manutenção ou extinção das habilitações – a política profissional para o pedagogo.

O Curso de Pedagogia tem uma destinação prática – formar profissionais da educação. (...) O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. (...) Por outra parte, o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimen-

mentos da ciência da educação (Conarcke, 1988:33-34).

A direção dada pelo movimento às discussões sobre trabalho docente na definição da base comum nacional está sintetizada nesta afirmação:

...a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora (grifo nosso) (Conarcke, 1988:32).

As divergências em relação à identidade da Pedagogia – formar os especialistas nas habilitações x formar o professor – afloram nos demais Encontros, polemizando em torno de duas concepções: uma que afirma que o objeto de estudo da Pedagogia é a “educação formal em ambiente escolar” e outra que se contrapõe, entendendo a pedagogia como “teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorre” (Conarcke, 1989:23). Percebe-se, nessas definições sobre o objeto de estudo da pedagogia, a mani-

festação de diferentes concepções sobre o profissional a ser formado, reacendendo-se a polêmica: formação do professor x generalista e especialista x generalista.

Na questão da identidade do pedagogo e da política profissional, a Conarcfe reafirma a tendência já sinalizada no II Encontro em 86 de que, independente das tendências em relação à manutenção e/ou extinção das habilitações em várias das reformulações realizadas, "há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente" (Conarcfe, 1989:24), e ainda que as distorções anteriores, resultado da situação da Habilidade Magistério como optativa, começam a ser revertidas, introduzindo-a com caráter obrigatório e anterior às habilitações.

Pode-se perceber como a questão do trabalho docente, como base da formação do pedagogo, começa a ganhar força e materializar-se em algumas propostas de reformulação de cursos que se desenvolviam em algumas instituições, particularmente, no que diz respeito ao trabalho pedagógico que se desenvolve na escola de 1º e 2º graus. Este movimento em direção à ênfase no trabalho docente coincide com o movimento mais geral que se observa na área de Didática e Prática de Ensino, em re-

lação ao trabalho como categoria explicativa do processo de organização do trabalho pedagógico escolar, que teve no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em 89, seu local principal de discussão.

Os documentos seguintes apontariam ainda a estrutura departamental das Faculdades de Educação como um elemento que contribui para a fragmentação do trabalho no interior dos cursos de Pedagogia, e indicam a existência, em nível nacional, de ações "visando aumentar o trabalho coletivo e interdisciplinar dos docentes, e não apenas introduzir disciplinas integradoras ao nível puramente curricular" (Conarcfe, 1989:24), ações essas que contribuiriam para romper com a fragmentação criada pela estrutura departamental das Faculdades de Educação, oriunda do esfacelamento das Faculdades de Filosofia, extintas com a Lei 5.540/68.

Por que uma base comum nacional?

As discussões sobre base comum nacional, no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação, tentam responder a esta indagação principal: "Por que uma base comum nacional?"

Ao analisar a relação estreita entre a forma como se produz o conhecimento e a forma de produção da vida material, o trabalho e sua degradação na sociedade capitalista, o movimento chama a atenção para a importante função a ser exercida pela base comum nacional no conjunto do movimento nacional dos educadores: deve-se entendê-la como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação" (Conarcfe, 1990:8).

Essa concepção avança na definição da base comum nacional fundada na concepção sócio-histórica do educador, traduzida pela formação do profissional crítico capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa, colocando-se a serviço da transformação da sociedade brasileira. Amplia o campo epistemológico do profissional da educação em uma perspectiva de "compreensão da totalidade do processo educativo e seu significado na formação social brasileira", articulando vários princípios nessa compreensão:

...a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia teoria/prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática" (Conarcfe, 1990:16).

Nesse sentido e com esta compreensão, é importante reafirmar que, na concepção construída pelo movimento dos educadores pela sua formação, é o trabalho docente a base da formação do profissional da educação que atua na escola de 1º e 2º graus. Os princípios basilares da base comum nacional são instrumentos que garantem a formação unificada destes profissionais.

O significado de base comum nacional é explicitado através de cinco linhas básicas inter-relacionadas e em permanente movimento, linhas estas que orientariam a definição dos cursos de formação do profissional da educação e estão explicitadas e sistematizadas nos Documentos dos V e VI Encontro Nacional de 1990 e 1992.⁵

O VI Encontro, realizado em 92, reafirma, mais uma vez, os princípios gerais do movimento e avança para a definição da proposta de uma política de formação do profissional da educação, inserida em uma política educacional global, que contemple a formação inicial, as condições de carreira, salários e trabalho e a formação continuada.

Este Encontro rompe com a tendência do movimento de não propor alternativas para organizar as agências de formação do profissional da

educação, e inova ao propor concretamente uma forma estrutural que define as Faculdades de Educação como o "lugar" onde se dá essa formação e aprofunda a idéia de **escola única de formação do profissional da educação**,⁶ incluindo na proposta as Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia.⁷

O curso de pedagogia e os desafios da nova LDB

A nova LDB, aprovada em dezembro de 96, traz uma nova realidade para as discussões sobre a especificidade do curso de Pedagogia, ao estabelecer que a formação dos "especialistas" se fará em nível do curso de Pedagogia ou de pós-graduação, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

É importante afirmar que o Art. 64, que estabelece a formação desses profissionais, manteve a mesma redação dada pelo movimento, a partir de 88, quando tiveram início os trabalhos do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública pela LDB. Entretanto, é também importante lembrar que este artigo se inseria em um conjunto de proposições, particularmente discutidas pela ANFOPE e assumidas pelo Fórum, que garantiam a docência como base da forma-

ção de todos os profissionais da educação – aí incluídos professores/especialistas.

Uma análise mais detalhada dos diferentes artigos do Título VI – Dos Profissionais da Educação – parece indicar-nos, no entanto, que não falamos – educadores e legislador/órgãos oficiais que orientaram a elaboração da LDB – dos mesmos profissionais, quando nos referimos a profissionais da educação, uma vez que o artigo – no contexto de todos os demais artigos desse Título – reafirma a existência de um profissional que o movimento dos educadores, em sua trajetória, e a própria prática social das escolas públicas, já superou.

No conjunto dos artigos e nas instâncias estabelecidas para a formação de professores – Universidades ou Institutos Superiores de Educação e Curso Normal para a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental – pode-se identificar uma tendência ao aligeiramento da formação do professor – os Institutos Superiores poderão formar **profissionais da educação básica** – em contraposição a uma formação especializada no caso dos profissionais para tarefas de planejamento, controle e inspeção que atuam, mais especificamente, no sistema escolar (não necessariamente na escola).

No quadro atual da política de formação de professores – que ainda está por ser definida em alguns poucos aspectos – acreditamos que é necessário aos educadores defendem a *modificação* desse artigo, dando a ele o conteúdo que o movimento de educadores vem dando ao curso de Pedagogia nas construções curriculares que se implementam por este país afora. E por quê? Porque é no interior desse artigo que podemos ver presente, através da referência aos Cursos de Pedagogia – a Faculdade de Educação como locus e instância de formação de profissionais para a área educacional.

As experiências de formação em desenvolvimento em nosso país, bem como os estudos teóricos no campo da formação de professores, nos permitem fazer aproximações sobre os parâmetros que poderiam orientar os cursos de formação, na perspectiva de contribuição para reafirmar, ampliar e aprofundar os princípios da base comum nacional construída pela ANFOPE. Há possibilidades concretas de que a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação, considerando a realidade atual de modificações no campo da escola e da educação em geral, possa estruturar-se de maneira a formar profissionais em condições de compreender as complexidades do mun-

do do trabalho e as contradições geradas na prática social, levando em consideração os seguintes princípios:

- 1) **Valorização do trabalho pedagógico como base da formação do profissional da educação.** É necessário aprofundar a compreensão dos elementos que caracterizam a totalidade do trabalho pedagógico em suas dimensões/tarefas de docência, gestão e coordenação pedagógica, onde quer que ele se desenvolva: no sistema escolar ou em outras instâncias/formas educativas.
- 2) **Sólida formação teórica** permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação – escolar e não escolar – e também às necessidades e problemas sociais e às demandas da escola pública.
- 3) **Garantir o espaço para a pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade escolar.**
- 4) **Criar condições para o trabalho partilhado/coletivo** – entre alunos e professores e entre professores, o que exige pensar na eliminação das barreiras das disciplinas sem, no entanto, perder a especificidade da área de conhe-

- cimento. A eliminação das divisões entre as Habilidades permite que os conhecimentos específicos sejam trabalhados nas diferentes disciplinas, buscando novos articuladores – temas norteadores – fundados em temáticas emergentes que partem das necessidades colocadas pela prática social.
- 5) **Garantir as possibilidades do trabalho interdisciplinar, de articulação entre os docentes, entre diferentes grupos de ensino/pesquisa e entre as diferentes unidades da Universidade, possibilitando aos alunos a construção de caminhos particulares de aprofundamento e ampliação de conhecimentos sobre diferentes temas educacionais, situados em determinado espaço e tempo para sua realização.**
- 6) **Garantir novas formas de relação/unidade teoria-prática no interior do currículo, buscando e propondo novos articuladores entre as disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas, abrindo assim novas possibilidades de aproximação do aluno de seu objeto de estudo, permitindo-lhe debruçar-se sobre a realidade em que vai atuar.**
- 7) **Trabalhar com a concepção de formação continuada, em contraposição à idéia de currículo extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo que o aluno retorne à Universidade, via cursos de extensão/especialização, a partir do contato com o mundo do trabalho.**
- Avançando nessa compreensão, podemos definir três preocupações fundamentais, para a carreira, que decorrem desta forma de entendimento da formação:
- 1) A necessidade de definir que o ingresso na carreira do magistério se dá como professor. O exercício de determinadas funções – de direção, orientação e supervisão – no interior da escola, pressupõe o domínio e o conhecimento do processo de trabalho docente.
 - 2) O trabalho pedagógico de diretores, orientadores e supervisores exige uma formação específica que a formação dos professores “de conteúdo” – História, Física, Química, Letras, não contempla. A posição da ANFOPE é clara neste particular: a formação destes profissionais/professores deve necessariamente contemplar as complexidades do trabalho pedagógico – para além, portanto, do

trabalho docente – no interior da escola de ensino fundamental e médio.

- 3) A necessidade de aprofundarmos a discussão sobre *gestão democrática e projeto político pedagógico* como instrumentos de luta contra a divisão do trabalho no interior da escola que permitem romper com a divisão entre “especialistas” e professores. O exercício das funções de direção, supervisão e orientação – a exemplo das funções de direção – deveria ser temporário, definido pelo conjunto da escola, de forma a garantir o *trabalho pedagógico coletivo e interdisciplinar*.

Neste sentido, os educadores parecem ter um imenso desafio pela frente, na luta pela modificação da atual legislação e sua substituição por diretrizes gerais que coloquem o campo da Pedagogia e da Formação de Profissionais da Educação em um patamar mais elevado no conjunto das políticas educacionais e da política global de formação.

Notas

- 1 As primeiras iniciativas do MEC e da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior, em 81, consubstanciam-se no Projeto “Reformulação dos Cursos de preparação de Recur-

sos Humanos para a Educação”, revelando essa orientação estratégica em termos da política educacional no período. Note-se que não se fala em preparação do educador, mas de preparação de “recursos humanos para a educação”.

- 2 Cf. Saviani, D. *Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia*, texto elaborado como subsídio a uma reunião de planejamento do Centro de Educação da PUC/SP, 1972. Publicado na Revista *Didata*, nº 5, 1976, e posteriormente incorporado ao livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Cortez Editora, 1980, SP, pág. 61.
- 3 Cf. CONARCFE – III Encontro Nacional, Niterói, outubro/84.
- 4 Cf. CONARCFE – III Encontro Nacional, Brasília, agosto/88. O movimento reafirma também a idéia de base comum nacional enquanto forma de luta contra a divisão do trabalho no interior da escola, devendo caracterizar-se pela “(...) *reapropriação por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre a teoria e a prática desde o começo do seu curso*” (idem:32-33).

- 5 Cf. CONARCFE – Documento Final V Encontro Nacional (1990) e ANFOPE – VI Encontro Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1992).

- 6 Esta idéia de escola única de formação já havia aparecido em 89 no documento gerador, a partir de um texto de Marlene Ribeiro, propondo a formação do professor de educação básica em nível superior. Cf. Documento Final VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Belo Horizonte, 1992, págs. 24 a 34.
- 7 A íntegra da proposta de escola única de formação encontra-se no Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Belo Horizonte, 1992, págs. 24 a 34.

Bibliografia

- AGUIAR, M. A. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Brzezinski, Iria (org), Cortez Editora, SP, 1997.
- ANFOPE. *Documento Final VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, Belo Horizonte, 1992.
- ARROYO, M. G. *Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?* Educação e Sociedade, nº 5, Cortez Editora, SP, 1980.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. Cortez Editora, São Paulo, 1997.
- Comitê Pró-Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, I Encontro, Belo Horizonte, 1983.
- CONARCFE – *Documento Final* do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, Brasília, 1988, in *Coletânea de Documentos*, 1988.
- _____. *Documento Final*, IV Encontro Nacional, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Belo Horizonte, 1989.
- _____. *Documento Final*, V Encontro Nacional, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, Belo Horizonte, 1990.
- CHAVES, E. O. C. O Curso de Pedagogia. Um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos Cedes*, Ano 1 no. 2, 1980.
- FREITAS, Helena C. L. de. *Trabalho como princípio articulador nos estágios supervisionados*. Papirus, Campinas, 1996.
- FREITAS, L. C. de A questão da Interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia. *Educação e Sociedade*, nº 33, Cortez Autores Associados, SP, 1989.
- _____. Ensino de 1º Grau: instrumento de recuperação econômica? *Universidade e Sociedade*, Andes, Ano IV, nº 7, Junho 1994
- GADOTTI, M. Elementos para a crítica da questão da especificidade da edu-

cação. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, nº 22, jul/ago 1984, págs. 21-30.

LEI 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PINO, I. e GADOTTI, M., *A redefinição do curso de Pedagogia: idéias, diretrizes*. RBEP, Brasília, 63 (144):59-66, mai/ago, 1979.

RASIA, J. M. Pedagogia e Educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos do CEDES*, Ano I, nº 2, 1980.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da Educação no Brasil*. Vozes, Rio de Janeiro, 1978.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.

_____. Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. *Em aberto*, Brasília, Ano 1 nº 8, agosto 1982.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, Tommasi, L., Wardw. M.J. e Haddad, S. (org), Cortes Editora, São Paulo, 1996.