

ANFOPE
ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DOCUMENTO FINAL
XIII ENCONTRO NACIONAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP

16 a 18 de setembro 2006

O XIII Encontro Nacional desenvolveu-se com a seguinte programação:

Dia 16, sábado, abertura com participação das entidades. Mesa- redonda

Mesa Redonda “*As políticas atuais de Formação dos Profissionais da Educação*”:

Pedagogia: Profa. Roselane de Fátima e Profa. Merion Bordas; Curso Normal Superior: Profa. Antonia Bussmann; Licenciaturas: Profa. Bertha de Borja Reis do Valle; Coordenação: Profa. Ana Rosa Peixoto

Situação atual dos Cursos de Pedagogia nos Estados, sob coordenação dos representantes regionais e estaduais

Dia 17, domingo – “***Perspectivas para o movimento e o papel da ANFOPE na nova conjuntura***” Discussão do Documento gerador em grupos

Dia 18, segunda, Mesa-redonda via teleconferência: “***Perspectivas para uma política de formação com as Diretrizes de Pedagogia***”, com a participação das entidades ANFOPE, MEC, INEP, CNE, CONSED e UNDIME, sob coordenação da Profa. Iria Brzezinski; Assembleia Final e Eleição da Diretoria

O XIII Encontro Nacional contou com a participação dos seguintes associados:

Adriana Varani –PUCCAMP; **Alda Osório** – UFMS; **Ana Cristina Souza Rangel**; **Ana Lúcia Goulart de Faria** – UNICAMP; **Ana Maria Orlandina Tancredi** – UFPA; **Ana Rosa Brito** – PARÁ; **Anadja M. Gomes Bras** – UERN; **Bertha de Borja Reis do Valle** – UERJ; **Eveline M. Rezende V. C. Peters** – UFMS; **Gizela Bastos da Mota Almeida** – Fac. Montes Belos; **Helena Bartnik** – Paraná; **Helena Costa Lopes de Freitas** – Unicamp; **Iduína Edite M.B.Chaves** – UFF; **Iria Brzezinski** – UCG; **Ivone Garcia Barbosa** – UFG; **Joelma de Oliveira Albuquerque** - FACED/UFBA; **José Luiz Cordeiro Antunes**- UFF; **Lígia Marta** – Unirio; **Lisete Jaehn** – UNICAMP; **Lucília Augusta L. de Paula** – UFRRJ; **Márcia Angela Aguiar** – UFPE; **Márcia Chaves** - UFBA e UNICAMP; **Márcia Cristina Barragan M. Toledo**- IEAP - **Márcia Maria de Oliveira Melo** – UFPE; **Maria Felisberta B. da Trindade** – UFF; **Maria Helena Ribeiro Maciel** – UFPB; **Maria Inez Masaro Alues** – Amparo; **Maria Luiza Macedo Abbud**- UEL; **Merion Campos Bordas** – UFRGS; **Nereide Saviani** – Unisantos; **Nilberto Amorim** – SP; **Rita de Cássia Cavalcanti Porto** – UFPB; **Roselane Fátima Campos** - UNOESC-SC; **Severina Zezita Souza de Matos** – PB; **Silvio Gamboa** – UNICAMP; **Umberto A.Pinto** – Universidade Mackenzie; **Valdete da Luz Carneiro** - UFAM

I– Recuperando a trajetória do movimento

A ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico vem desenvolvendo, historicamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas em particular no campo da formação dos profissionais da educação.

Integra desde a sua origem, o movimento dos educadores, que começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade. Desde 1980, quando é criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, durante a I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, os educadores vêm pautando nacionalmente a discussão sobre as políticas de formação e a organização dos cursos de formação dos profissionais da educação¹.

Desde sua criação, no V Encontro Nacional, em 1990, a ANFOPE, vem realizando seus Encontros Nacionais a cada dois anos. Em cada um desses Encontros vão se conformando e delineando os princípios gerais do movimento e as questões particulares relativas à formação do educador,² aprofundando o sentido necessariamente histórico da formação e o conceito de *”base comum nacional”*. Desde 1992, em seu VI Encontro, os educadores reunidos em torno da ANFOPE têm reafirmado insistentemente a questão da base comum nacional e a importância de inserir a temática da formação do educador em uma política global, capaz de contemplar o tripé **formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada**, como condição de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de construir **a política de profissionalização e valorização do magistério e um sistema nacional de formação dos profissionais da educação**.

Em 1994 a ANFOPE vem realizando reuniões durante os encontros da ANPED (94 a 2005) e do ENDIPE (96 a 2006), quando são aprovados documentos e moções a serem encaminhadas às instâncias definidoras das políticas, em especial o MEC e CNE.

Outra experiência bastante exitosa tem sido a realização dos Seminários Nacionais sobre Formação dos Profissionais da Educação, em articulação com o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR- e também com o Fórum de Pró-reitores de Graduação - ForGrad. Os Seminários Nacionais, constitutivos da ANFOPE, têm sido uma forma de organização bastante positiva e a resposta política do movimento às questões emergentes que requerem posicionamento coletivo e visam garantir que os princípios gerais construídos / defendidos pelo movimento, para a formação, se socializem e se efetivem.

¹ Os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE de 92 até 2004 recuperam com detalhes esta trajetória (Cf. www.lite.fae.unicamp.br/anfope).

² Ver a esse respeito, XII Encontro Nacional, Documento Final, Campinas, 2004.

A ANFOPE vem se afirmando e se consolidando em nível nacional ao configurar-se historicamente como construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação. Em conjunto com as entidades do campo educacional tem buscado aprofundar aspectos específicos em relação à temática da formação e da profissionalização do magistério e se articulado nas lutas mais gerais dos educadores brasileiros, nos CONEDs e na elaboração do Plano Nacional de Educação. Tem procurado ainda articular-se com as entidades acadêmicas das áreas específicas no campo da formação e com o FORGRAD – Fórum de Pró-reitores de Graduação, com o objetivo de ampliar as discussões sobre formação do educador visando ao compromisso institucional das IES. Também tem aprofundado seus vínculos com a CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação - e com os ANDES-SN - nas discussões sobre valorização do magistério e organização dos profissionais da educação.

No âmbito institucional, participa do Comitê Nacional de Políticas para a Educação Básica – CONPEB – em nível de MEC/SEB, em conjunto com as entidades do campo educacional, CONSED, UNDIME e outras instâncias dos sistemas de ensino. Nesse fórum, vem se posicionando, através de documentos, sobre a definição de políticas no campo da educação básica, como a Escola de nove anos e a incorporação das crianças de seis anos ao ensino fundamental, propostas de avaliação docente e em relação aos programas propostos pelo Ministério, em especial o Pró-licenciatura e o Pró-docência, dois programas recentes da SESu/ MEC. (Cf. documentos no site da ANFOPE).

Nos últimos anos, desempenhou papel decisivo no processo de discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, recém aprovadas em dezembro de 2005, indicando modificações às inúmeras versões elaboradas pelo CNE, buscando articulá-las aos projetos desenvolvidos nas diferentes IES e às Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Juntamente com ANPEd, CEDES e FORUMDIR, organizou o VII Seminário Nacional, em Brasília, quando foi elaborado documento conjunto entregue ao CNE, firmando as posições consensuadas do movimento em relação às diretrizes.

No campo organizativo, os últimos dois anos revelaram algumas debilidades, principalmente na articulação das instâncias estaduais e regionais. Em apenas alguns estados conseguimos manter estruturas estaduais atuantes. O Boletim da ANFOPE deixou de circular da forma usual, sendo substituído precariamente pelas informações na lista de discussão e no seu site.

Contamos neste momento com a participação de 1180 **afiliados, de 25 estados**, um número que cresce a cada ano. Para lidar com a nova realidade que se apresenta a partir das novas diretrizes e enfrentar os novos desafios no campo da formação, é fundamental que, aliada a uma campanha para ampliar o número de afiliados, possamos rever nossa estrutura organizativa de modo a ampliar a participação dos associados na vida da entidade. Para tanto, é necessário rever

nossa estrutura e as funções dos Representantes Regionais e Estaduais, explicitando melhor as suas atribuições e responsabilidades, além de incentivar a participação estudantil e aprofundar nossas ligações com as demais entidades de educadores. Nossa organização deverá colocar-nos em condições de responder à altura aos desafios e às imposições que a própria realidade vai nos apresentando.

1. Os princípios gerais do movimento

Durante estes 23 anos, o movimento foi firmando seus princípios gerais, orientadores das discussões a nível nacional e das reformulações de curso que se sucederam nas IES neste período. Os sucessivos Documentos Finais incorporaram os princípios gerais do movimento avançando na definição de outras formulações diante dos desafios conjunturais.

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares.
- c) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis.
- d) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino. (ANFOPE, 1994:14,15)

É importante reafirmar que a luta pela reformulação dos cursos de formação do educador é uma luta constante, contínua, que não tem prazo para terminar. Ela insere-se no movimento mais amplo dos educadores brasileiros, que por sua vez insere-se no movimento dos trabalhadores em geral, pela construção de uma nova sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Ao longo dos últimos Encontros, principalmente no período de discussão do Plano Nacional de Educação e da elaboração das Diretrizes Curriculares, que tem início em 97, a entidade firma outros princípios que assim são expressos:

e) As Universidades e suas Faculdades de Educação deverão ser os locais prioritários para a formação dos profissionais da educação para atuar na educação básica e superior;

f) é necessário repensar as estruturas das Faculdades e a organização dos cursos de formação em seu interior, no sentido de superar a fragmentação entre as Habilitações no Curso de pedagogia e a dicotomia entre a formação dos pedagogos e dos demais licenciandos, considerando-se a docência como a base de identidade profissional de todos os profissionais da educação;

g) o estabelecimento dos princípios da Base Comum Nacional para a formação de todos os educadores;

h) A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:

- * 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**.

A formação continuada tem merecido também atenção especial nos últimos encontros da entidade,

i) a formação de professores deve ser entendida como um **continuum - formação inicial e continuada** -, fundada na concepção de educação como emancipação de homens e mulheres como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir à direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade;

As discussões e análises desenvolvidas pelo movimento nesses últimos anos sobre as experiências de formação em curso no país e as políticas em fase de implantação têm indicado a necessidade de ações urgentes para superar os desafios atuais que inviabilizam a construção de um projeto democrático e de qualidade para a formação dos educadores. Dentre os princípios orientadores dessas ações, merecem destaque:

j) a rejeição ao atual paradigma de formação de professores, sua estrutura e o distanciamento existente entre as Licenciaturas e a Escola Básica, acompanhada da necessidade apontada pelo movimento, há décadas, de superar a compreensão de que o licenciado é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras áreas) com licença para ensinar. (...)

k) a necessária ruptura com o modelo atual de formação das licenciaturas aliada à construção coletiva e interdisciplinar das alternativas de organização curricular, criando condições para que as diferentes atividades no processo de formação sejam vivenciadas conjuntamente por todos os alunos dos cursos/programas de formação, quanto aos conteúdos formativos das áreas de fundamentos e das áreas específicas - como os relativos à iniciação à pesquisa, práticas pedagógicas, vivências e estágios profissionais, gestão e organização do trabalho pedagógico e do trabalho escolar, por exemplo.

l) o entendimento de que a formação de professores é parte do projeto institucional da IES e não exclusivo de uma ou outra unidade acadêmica;

m) a definição dos conteúdos da formação superando a tradicional divisão disciplinas pedagógicas/disciplinas específicas, em formulações que vão da simples articulação nas disciplinas das Práticas de Ensino até formas mais elevadas de organização curricular, seja na organização dos núcleos de formação, de redes de formação, articulando formação inicial e continuada em parceria com sistemas de ensino, entidades sindicais e estudantis entre outras.

n) é necessário e desejável que diferentes propostas de organização curricular, oriundas de iniciativas individuais, de entidades e/ou instituições, possam ser amplamente divulgadas e socializadas. (ANFOPE, 2000)

Quanto a este último princípio, há que se reafirmar a posição histórica firmada pela ANFOPE de contrapor-se à concepção de *currículo mínimo e modelo único de formação*. As ações da entidade têm se pautado no incentivo à construção, avaliação e socialização de formas alternativas de organização curricular dos cursos de formação que venham a contribuir com a melhoria da profissionalização dos educadores e com a qualidade do trabalho docente em variadas instâncias educativas.

Em relação à organização institucional e curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, tendo por referência a base comum nacional, orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam *teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino*. Considerando fundamental o princípio de autonomia das instituições na elaboração de seus projetos curriculares, e ainda a posição sistematicamente firmada nos X, XI e XII Encontros Nacionais, em relação às **condições institucionais** dos cursos, é possível indicar como princípios gerais do movimento em relação à concepção dos cursos de formação nas IES.

m) **contato permanente dos estudantes com a escola e o campo de trabalho desde o início do curso**, intensificando os vínculos entre a instituição formadora e os sistemas de ensino buscando uma formação que responda aos desafios e contradições da realidade educacional.

n) Entende-se que os cursos de formação dos profissionais da educação com projeto específico para a formação são de responsabilidade da instituição de ensino superior e não apenas das Faculdades/Centros de Educação e institutos das áreas específicas, e inserem-se no projeto maior de desenvolvimento da graduação e da pós-graduação da IES, implicando com isso a destinação de recursos próprios, para criação, melhoria e aprimoramento das condições de ensino no que diz respeito a:

- equipamentos, laboratórios de ensino, laboratórios de informática;
- produção de material didático próprio;
- incorporação dos estudantes nos projetos de pesquisa, nos grupos de pesquisa, criação e aumento de programas e bolsas de iniciação científica;
- participação em encontros, congressos e eventos da área educacional, apresentando trabalhos nos fóruns internos e externos à instituição;
- criação e/ou ampliação dos programas de apoio didático e/ou monitoria, visando apoiar as atividades docentes e o atendimento aos estudantes;
- garantia da qualidade social nos cursos noturnos, que deverão ser (re) organizados de modo a contemplar o atendimento, preferencialmente, de profissionais da rede pública, seja na formação inicial seja na formação continuada;

Em cada instituição será constituído colegiado próprio, com a participação de professores e estudantes, responsável pela definição da política global de formação nos cursos e programas de formação dos profissionais da educação.

Os atuais Fóruns de Licenciaturas e Comissões de Graduação dos Cursos de Pedagogia, onde existirem, poderiam constituir-se, conjuntamente, como esse colegiado, responsável pela definição e articulação dessa política, buscando articulação também com as Comissões de Pós-Graduação, no que diz respeito à pesquisa e à articulação da formação de profissionais para o ensino superior.” (ANFOPE, 2004 p. 20)

Em relação à educação à distância, modalidade adotada nos últimos anos, para a formação de professores, o movimento firmou também seus princípios gerais:

o) os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecedidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação.

2. A concepção de Base Comum Nacional na formação dos profissionais da educação

Diante implementação de políticas marcadamente neoliberais nos últimos 10 anos, mais do que nunca há necessidade de construção de um projeto político e educacional de formação que reafirme a concepção de *base comum nacional*, conforme está sintetizada e expressa no Documento do XII Encontro Nacional (ANFOPE, 2004):

A base comum nacional, concepção que vem sendo construída coletivamente no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, tem se mostrado uma idéia inovadora e atual. Tal como entendida pelo movimento, originou-se já no I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, como contraposição à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor.

O conceito de base comum nacional como vem sendo construído pelos educadores e pela ANFOPE, supõe que:

"Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas)" (ANFOPE, 1992:14).

A concepção de *base comum nacional*, que vem sendo construída historicamente pelos educadores, representa a ruptura com a idéia de currículo mínimo que predominou na organização dos cursos de graduação até recentemente, quando foi substituída pela concepção de *diretrizes curriculares*. Ao mesmo tempo em que indica eixos norteadores para a organização dos percursos de formação, unifica nacionalmente os educadores a favor do reconhecimento social dos profissionais da educação e contribui na luta contra a degradação da profissão, ao anunciar os princípios da formação de qualidade dos educadores.

Traz em seu interior uma concepção crítica dessa formação, requerendo para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino, uma **Política Nacional Global de Formação do Educador**, ainda inexistente em nosso país.

Os princípios da base comum nacional tem sido sistematizados a cada Encontro e merecem, em cada momento histórico ser reafirmados e ampliada sua significação. Tem-se reafirmado também que todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, que requer para sua formação:

a) o desenvolvimento de uma **sólida formação teórica e interdisciplinar** no campo da educação que permita apreender seus fundamentos históricos, políticos e sociais e o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, artes, ciências, história, geografia, química, etc). Este princípio de formação requer recuperar a importância do espaço de formação para **análise da educação enquanto disciplina**, seus campos e métodos de estudo, status epistemológico e desenvolvimento, recorrendo às diversas áreas e campos de conhecimento para construir teorias pedagógicas voltadas para o aprendizado de novas formas criativas, interrogadoras e emancipadoras do trabalho humano.

b) identificar articuladores que garantam a **unidade entre teoria e prática** que implica em conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento, concepção que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera presença e justaposição da teoria e práticas em uma grade curricular; assumir a centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública como possibilidade de criação de formas alternativas de organização do trabalho pedagógico e da escola em contraposição à lógica tecnicista e produtivista hoje hegemônica; ênfase no desenvolvimento de metodologias inovadoras e criativas para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; e ênfase na pesquisa como produção de conhecimento e intervenção na prática social concreta, que perpassa todo o curso;

c) vivenciar formas de **gestão democrática**, apreendendo seu significado como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola e na educação. A vivência de formas de gestão democrática, nas instituições formadoras, desde a gestão do espaço da classe e da aula - fortalecendo a auto-organização dos estudantes - às formas superiores de gestão educacional, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os sujeitos do processo educativo – entre os professores e técnicos administrativos, entre estes e os alunos, e entre os alunos, aprendendo a ser dirigente e dirigido, considerando as múltiplas funções e tarefas no âmbito da escola.

d) Assumir o **compromisso social, político e ético** com um projeto social emancipador e transformador das relações sociais de subordinação e com o processo de formação profissional, **com ênfase na concepção sócio-histórica de educador**, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas dos profissionais, articuladas com os movimentos sociais.

e) **trabalho coletivo e interdisciplinar** de forma problematizadora, entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular; a vivência e a significação dessa forma de trabalho e produção de conhecimento como apreensão dos elementos do trabalho pedagógico na escola e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar.

f) **Incorporar a concepção de formação continuada**, em contraposição à idéia de currículo e formação extensivo, sem comprometer a formação teórica de qualidade, permitindo a autonomia e independência intelectual e a direção de seu próprio processo de formação, na direção do aprimoramento pessoal e profissional.

A avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão'.(ANFOPE, 1998)

Entende-se, portanto, que os profissionais da educação terão, em todos os Cursos, uma formação que lhes propicie as condições de autonomia intelectual para o exercício do trabalho educativo, em articulação com o projeto político-pedagógico da escola.

O aprofundamento do debate sobre base comum nacional é tarefa permanente e de caráter coletivo no interior da ANFOPE, particularmente na realidade atual, onde aparecem formulações semelhantes, para propostas muitas vezes antagônicas (tal como **base nacional comum**, para a educação básica, na nova LDB e **formação comum**, presente nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, elaboradas pelo MEC).

Esses princípios orientadores da base comum nacional na formação dos profissionais da educação, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica da educação, constituem um norte importante para uma política orgânica e consistente de formação de educadores. A ANFOPE entende que tal política deve enfatizar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão na estruturação dos cursos de formação dos educadores.

A aprovação das Diretrizes da Pedagogia e o novo Parecer 05/2006 que dispõe sobre Diretrizes Curriculares para Formação de Professores em Nível Superior, explicam a temática deste XIII Encontro Nacional "***As Diretrizes Curriculares de Pedagogia - Perspectivas para a formação dos profissionais da educação***". Estes documentos legais exigem o enfrentamento de questões polêmicas no interior do movimento, cobram a firmeza na defesa intransigente da base comum nacional e desafiam nossa ousadia para propor alternativas inovadoras, que se contraponham às propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação e ao mesmo tempo signifiquem ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas –, em nosso país.

Este XIII Encontro tem como tarefa prioritária neste momento analisar criticamente as Diretrizes Curriculares de Pedagogia à luz dos princípios defendidos historicamente pelo movimento e das necessidades postas pelo desenvolvimento da educação básica e da escola pública em nosso país, seus dilemas, suas necessidades e responsabilidades na formação da infância e da juventude das classes populares.

II – CONJUNTURA ATUAL: POLÍTICAS EDUCATIVAS E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O Brasil vive hoje um momento de amplas discussões motivado pelas eleições que ocorrerão brevemente. Nessa ocasião os candidatos majoritários e mesmo os proporcionais fazem da Educação uma bandeira, mas passado o período eleitoral, a educação não recebe a atenção prometida e anunciada, muito menos os recursos necessários para que de fato se tenha um país que produza conhecimentos e que possibilite que a sua população se liberte do analfabetismo que, em um círculo vicioso, gera a fome e a miséria, a exclusão e a desigualdade.

Já em seu XII Encontro, a ANFOPE analisava a década de 90 como um "*exemplo dos paradoxos da modernidade: grande avanço científico-tecnológico e grandes massas populacionais excluídas dos benefícios econômico-sociais, em degradante miséria. Opulência e miséria: faces de uma mesma moeda na ciranda dos poderosos conglomerados econômico-financeiros que, no limite, ditam as políticas econômicas mundiais, constrangendo os estados nacionais no cumprimento de suas funções político-sociais em benefício dos cidadãos. Nesse quadro, desenham-se estratégias políticas, mediadas por organismos multilaterais – FMI, Banco*

Mundial, Organização Mundial do Comércio – aliados a agentes locais, que favorecem o controle do campo educacional” (ANFOPE, 2004).

A situação mundial traz a marca da crise econômica, marcada pelos elementos que prevalecem no desenvolvimento do capitalismo nos dias atuais. O elevado nível de desenvolvimento das forças produtivas atuais provocou uma mudança estrutural no processo produtivo, tornando o trabalho muito mais flexível. As novas tecnologias deram uma base gigantesca para o capitalismo, no qual o trabalho vivo é economizado, e a conseqüência é o grande desemprego estrutural contemporâneo ao lado de uma expansão gigantesca do capitalismo. Sob o neoliberalismo, o trabalho vivo foi contido e o emprego precarizado. A valorização do trabalho, é, nesta conjuntura internacional enacional, bandeira fundamental da luta moderna dos trabalhadores.

A luta imperialista no mundo é representada nesse momento pelo Estados Unidos que detém a maior dívida externa do planeta, e que tenta diminuir esse déficit pelo incentivo a guerras em todo o mundo, vendendo armas e ocupando territórios. Essa situação teve seu agravamento após o 11 de setembro que deu a esse país o pretexto necessário para desencadear conflitos em nome do combate ao terrorismo.

O desrespeito dos EUA às decisões da ONU, através da chamada “guerra preventiva”, tem ocasionado todo tipo de invasão e desrespeito aos direitos humanos, com mortes, torturas e instalações de bases militares que agridem a autonomia e a independência dos países. A ocupação do Iraque, a ameaça de invasão do Irã, o apoio ao governo israelense contra os palestinos, as ameaças contra Cuba, retomadas recentemente, são algumas das ações que esse país tem desencadeado em busca da manutenção da hegemonia capitalista. Essas estratégias desencadeadas pela grande potência fazem parte da tentativa de saída de mais uma crise estrutural, que na realidade é uma crise do capitalismo caracterizada pela queda da taxa de lucro com rebaixamento no padrão de acumulação.

Nessa conjuntura, que se arrasta desde a década de 70, a luta por um outro modelo de desenvolvimento que não seja neoliberal, é profunda e radical, tem sentido antiimperialista e anticapitalista e por isso mesmo, com pouca probabilidade dos países, isoladamente, encontrarem uma alternativa antiliberal. Em vários países, e no Brasil em particular, as forças avançadas não alcançaram ainda o nível de luta pela superação efetiva do modelo vigente, encontramos-nos ainda no nível da resistência ao padrão neoliberal.

John Williamson, (2004) o pai do Consenso, afirma que “[...] os latino-americanos tendem a sentir-se desapontados, pois a última década não atendeu às esperanças que existiam no início dos anos 1990”. Há um reconhecimento de que não houve crescimento no início do século XXI e é feita uma comparação com os anos de 1980, quando a crise do capital teve início, sendo apontado que esses últimos anos têm tido “o pior desempenho”.

Essa situação reconhecida pelos “senhores do mundo” teve repercussão direta nos setores sociais como a educação, a saúde, a habitação, o transporte que tiveram menos recursos, e em vários países passaram para a iniciativa privada, transformando os bens sociais em mercadorias e tornando as políticas sociais serviços disputados pelo mercado e disponíveis apenas para os que podem pagá-los.

O desemprego, a precarização do trabalho, o trabalho informal e outras formas flexíveis de relação trabalhista têm crescido no mundo. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (apud ANDES/2006) o trabalho temporário, subcontratado, clandestino, atinge, no mundo, cerca de 35% da população economicamente ativa. A desregulamentação do trabalho, por meio de diversas reformas, tem sido a tônica adotada mesmo nos países ditos do 1º mundo.

Como o Brasil, se situa neste quadro?

A situação do Brasil, enquanto um país dependente, tem obedecido às determinações dos organismos internacionais e a política econômica em vigor traduz bem esse sentido. A opção do atual governo em aumentar o superávit primário, a fim de pagar os juros da dívida, tem priorizado políticas sociais compensatórias e programas emergenciais os quais, ainda que servindo a milhões de pessoas das classes populares, não conseguem superar os sérios problemas sociais de natureza estrutural, como a taxa de desemprego significativa, salários ainda rebaixados e elevada concentração de renda.

No que diz respeito à política econômica, ainda observamos debilidades e contradições. Do orçamento da união são retirados 40% para pagamento dos juros da dívida, deixando para investimentos nas áreas prioritárias menos de 5%. Essa situação vem mobilizando principalmente os professores, que através de sua entidade máxima, a CNTE, tem levantado a polêmica bandeira de conversão da dívida por investimento na educação.

A conjuntura nacional, pautada no último ano pelas questões de ordem política - escândalos como mensalão, sanguessugas - , evidenciaram problemas históricos em nosso país que se arrastam há séculos, como a corrupção na máquina pública e o desprezo à ética e à moralidade. Essa situação se agrava pela absolvição pelo Congresso Nacional dos deputados acusados de corrupção, por exemplo.

Na situação de priorização da política econômica, as ações no campo da educação não superaram ainda a marca das políticas anteriores, principalmente quanto a um projeto educacional articulado a um projeto de sociedade. No ensino superior, observamos o crescimento desordenado das instituições privadas. Somente recentemente se propôs a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 39 campi universitários em diversas regiões do país. Tal

iniciativa vem sendo problematizada pelas entidades da área, em função da crônica falta de recursos para implementação com qualidade de novos cursos superiores.

Os movimentos sociais, as entidades acadêmicas e científicas, e os sindicatos da área educacional, têm juntado forças para lutar por uma educação pública e com qualidade social. O fato de o Brasil ter eleito um líder sindical teve um papel fundamental para a função que os movimentos sociais passaram a desempenhar. O início do governo, marcado pela esperança de que as demandas originárias desses movimentos seriam consideradas e atendidas, foi lentamente gerando um clima de desencantamento nos

diferentes segmentos, dado o caráter de não ruptura com o modelo e as concepções até então vigentes em nível do Ministério da Educação. Foi a resistência dos educadores que barrou o processo de Certificação Profissional do magistério desencadeada em 2003. No entanto, não se avançou em questões importantes como a realização da Conferência Nacional de Educação, contrastando com o dado de que foram realizadas mais de 20 conferências nacionais temáticas, de diferentes segmentos para elaboração de políticas públicas para o país.

A luta pela educação pública de qualidade social, exige alteração na forma de financiamento da educação, com a revogação da Desvinculação da Receita da União (DRU, EC 42/03); por uma emenda constitucional que vincule os recursos para a educação a partir dos impostos e contribuições recolhidas; pelo aumento de vagas nas instituições públicas; por abertura de concursos públicos para o magistério; pela destinação de no mínimo 7% do PIB para a educação; pela recomposição salarial dos trabalhadores do setor público da educação.

Conscientes de que o financiamento é a questão fundamental a ser tratada, os educadores têm lutado pela revogação dos vetos impostos ao Plano Nacional de Educação, dos quais a maioria se refere ao financiamento, e pela aprovação do FUNDEB, conscientes da limitação que a política de fundos nos impõe, mas condição para abrir a discussão para o financiamento da educação infantil e do ensino médio, cuja expansão ficou aquém das metas estabelecidas para o período pelo PNE .

Outros aspectos que estão em disputa no atual governo se referem ao projeto de reforma da educação superior incluindo algumas leis já em vigor como a Lei 10.861/04 que instituiu o SINAES, a lei 11.096/05 que criou o PROUNI, o decreto 5.205/04, que regulamenta as Fundações ditas de Apoio e o PL 7200/06 que estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, e dá outras providências, ora em tramitação no Congresso.

No âmbito da formação de professores, pouco se avançou, o que aumenta o desafio para a entidade nos próximos anos. Continuam os Programas de formação à distância, principalmente com o Programa Pró-Licenciatura, no âmbito da SEB/MEC, que, através de editais, estabeleceu convênio com Universidades e sistemas de ensino para formação de professores leigos de 5^a. A 8^a. Séries e ensino médio. A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, institui como política de

expansão do ensino superior e principalmente de formação de professores, a criação dos pólos municipais, em articulação com os sistemas de ensino. Configura-se, portanto, a formação de professores, prioritariamente em EAD, com a contratação de **tutores, mediadores**, supervisionados por docentes universitários. O Programa de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores, para tutores presenciais e supervisores, instituído pela Lei 11.273/06, se articula aos Programas de formação à distância, indicando os caminhos para as políticas de formação de professores nos próximos anos.

Na formação inicial, cabe destacar a aprovação das Diretrizes de Pedagogia após um período de 7 anos de enfrentamento com o MEC e CNE. A formação continuada continua restrita à rede de formadores, implementada em 2004, e não tem logrado dar passos significativos como rede vinculada às demandas da escola pública, limitada pela inexistência do piso salarial e o não estabelecimento da jornada única, e ainda pelas precárias condições ainda existentes nas escolas públicas, cujo impacto está expresso nos resultados dos exames nacionais para a educação básica, amplamente divulgados pela mídia.

O déficit de professores para a educação básica – 710 mil professores, sendo 235 mil para ensino médio e 475 mil de 5^a. A 8^a. Séries³ - mantém os índices históricos do país, revelando a incapacidade das políticas atuais em lidar com estas carências. As ações do MEC no âmbito da formação inicial, diante de quadro tão complexo, ficaram restritas à criação de Programas – Prolicenciatura para professores em exercício sem formação superior e o Prodocência, para estudantes de graduação das IES.

A tarefa do movimento dos educadores é imensa. É preciso que se ampliem as forças para o enfrentamento de políticas que venham no sentido da privatização da educação⁴, redução dos recursos, e aligeiramento da educação pela utilização inadequada da educação a distância e a precarização do trabalho docente.

Destacamos, finalmente, neste final de governo, um movimento que retoma as questões da **avaliação docente**, trazendo novamente, tal como em 2002, a experiência chilena como referência para ser analisada e, quiçá, implementada entre nós. Em recente encontro do CONSED, realizado no Rio de Janeiro, no qual a ANFOPE participou como debatedora, foram retomados os embates de proposições sobre essa questão. Entendemos que esta é uma questão que o movimento dos professores não poderá deixar de acompanhar, de modo a entender as demandas da escola pública – os educadores, as crianças, os pais das classes populares que lutam pelo direito à

³ Folha de São Paulo, 12.09.06.

⁴ Notícia da FSP de 06.08.06 informa que escolas de ensino médio em vários estados, entre os quais Bahia e Pernambuco, vêm sendo geridas por entidades sociais, e não pelo governo, e seus professores recebem bônus produtividade.

educação de qualidade – em confronto com as exigências dos organismos financiadores da educação que propugnam *eficiência, produtividade e melhores índices educacionais*.

A formação de professores, estratégica para a sedimentação de uma lógica mercantilista própria do desenvolvimento do capitalismo, submete o profissional da educação às contingências do capital. É fundamental, nesse cenário, reverter esse quadro e a trajetória da ANFOPE expressa bem a contribuição dada a tal movimento.

III - AS DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

1. As Licenciaturas e as diretrizes para a formação de professores:

A ANFOPE manifestou-se em relação às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destacando a ênfase na concepção de “competências” como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação, tal como indicada pela Res. CNE/CP 09/02. (ANFOPE, 2004), entendendo que representa uma concepção fragmentada e instrumental de formação, como também, uma concepção individualista na sua essência e imediatista em relação ao mercado de trabalho e limitadora em relação à perspectiva da formação humana omnilateral.

O XII Encontro, em 2004, manifestou a preocupação em relação à possibilidade de que a exigência de formação dos licenciados, nos Institutos Superiores de Educação, ampliasse o fosso entre a formação do bacharel e do licenciado, divorciada da pesquisa e da produção do conhecimento específico nas áreas de ensino.

Apesar de a legislação contemplar a formação em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria, mantida, quando couber, “*estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas*” (Art. 7º), e ainda a constituição de colegiado de todos os cursos de formação de professores no interior das IES, o que se observa atualmente nas IES é uma retirada desses cursos do interior das Faculdades, Centros e Departamentos de Educação, conforme afirma documento do FORUMDIR, de sua última reunião nacional, de agosto de 2006:

“Em parcela significativa das instituições de ensino superior públicas brasileiras, observa-se um processo acelerado de migração da formação de professores (licenciaturas) para os cursos específicos. Além disso, o debate sobre o papel das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação na formação de professores por vezes tem se sustentado em posturas e concepções pouco consistentes, pautadas por visões preconcebidas ou até mesmo corporativas, além do que, aligeiradas teoricamente”.(FORUMDIR, 2006)

Esta situação vem na esteira das idéias que têm encontrado guarida na área acadêmica, de negação de referências, de desconstrução do campo educacional e também do campo pedagógico, com a pretensão de transferir as disciplinas pedagógicas da educação para os institutos específicos. Este processo de retirada da formação de professores do campo da educação, já se verifica em ritmo crescente, na pós-graduação das áreas de *Ensino de Ciências e Matemática*, situadas, na CAPES, na área Multidisciplinar e não na sub-área de Educação, área de Ciências Humanas, como os demais cursos de pós-graduação em educação.

Outra fonte de crítica às atuais diretrizes, é a duração **dos cursos e sua carga horária**, de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, e integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. Tal carga horária tende a reduzir os componentes pedagógicos da educação às práticas e aos estágios, reforçando a visão instrumental das práticas, a descaracterização profissional do docente, por estratégias de redução do conhecimento e do tempo de formação do professor e, conseqüentemente, de sua formação pedagógica. Aliada às precárias condições de trabalho e a ausência de um piso salarial nacional, é parte do processo de desvalorização da carreira do magistério com impactos na qualidade da educação básica em nosso país.

Vivemos, portanto, um quadro complexo e preocupante no que diz respeito às licenciaturas e seu lugar no interior das IES.

A criação dos Institutos Superiores de Educação s o processo de desqualificação das Universidades levado a efeito no governo anterior, aliado ao processo de redução do campo de trabalho em inúmeras áreas; a intensificação do trabalho e constante e progressivo controle via avaliação da pós-graduação que tem imposto um produtivismo sem precedentes, fortaleceu, no interior das instituições e também das próprias faculdades de educação, os conflitos históricos em relação à formação de professores evidenciando claramente as concepções em debate.

No jogo de forças da política institucional interna às instituições, que envolve decisões sobre distribuição de poder, distribuição de recursos orçamentários, nem sempre os critérios acadêmico e científico passam a ser orientadores das decisões a serem tomadas.

Diante da ausência de uma política clara para a formação inicial de professores na graduação das IES, a forma de desenvolvimento e materialização das diretrizes seguiu, portanto, em cada Instituição do Ensino Superior, caminho diverso, dependendo da história e trajetória das relações entre as áreas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, o campo da educação, vêm sendo alijados da responsabilidade pela formação dos professores, com o rebaixamento das exigências do campo da teoria pedagógica. Este é um movimento que vem se realizando de forma crescente, e deve merecer da ANFOPE um acompanhamento cuidadoso e um maior estreitamento das relações com

os colegas e entidades das diferentes áreas de conhecimento, com o propósito de resistir aos processos de flexibilização curricular que vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico.

A ANFOPE indica, portanto, em relação às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica:

a) a necessidade de revisão principalmente no tocante à carga horária, às disciplinas do campo da educação e à incorporação da base comum nacional na organização curricular de todas as licenciaturas.

b) análise, das experiências de formação em desenvolvimento nas IES, e o impacto das novas regulamentações sobre a organização acadêmica e institucional e na estrutura curricular.

c) o estudo de novas formas de organização acadêmica e institucional das IES, redefinindo o papel das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação e sua responsabilidade como locus privilegiado da formação de professores.

d) a formação dos profissionais da educação, articulada aos sistemas de ensino.

(ANFOPE, 2000, p. 32).

Está posto o desafio de construir novas relações com a escola pública, que permitam aflorar processos de formação humana criativos, emancipadores e anunciadores de uma nova vida. Esta é a condição que permitirá, nas instituições formadoras, construir processos formativos à luz de novas concepções de escola e educação, produzir novos conhecimentos no campo da pedagogia e da teoria pedagógica, incentivar a criação de novas metodologias de ensino e do trabalho pedagógico, nas diferentes áreas, que respondam aos desafios atuais da escola pública e da educação básica e às demandas das classes populares pela formação integral.

2. As diretrizes para o Curso de Pedagogia: recuperando a discussão no interior da ANFOPE

As discussões sobre o caráter e identidade do Curso de Pedagogia remetem ao 1º. Encontro, em 83, estando sempre presente com maior ou menor ênfase na dependência da conjuntura e das exigências de definição, por parte do MEC, que se colocavam para a formação. É também características destas discussões, desde final da década de 80, situá-la no âmbito da formação de professores, articuladas, portanto à redefinição das licenciaturas.

O Documento do Encontro de 83, relata que ao ser instalado, em 1980, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com sede em Goiânia, foi proposto como objetivo

a articulação das atividades de professores e alunos voltados para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia, agora também com o envolvimento das demais licenciaturas. As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos das demais licenciaturas". (Documento 1º. Encontro, 83, grifos nossos)

Em 86, em Goiânia, trata da identidade do curso de Pedagogia colocando-o sempre como referência para pensar também a identidade das licenciaturas:

*(...)se constituiria num espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria e prática. (...) Da relação entre o conhecimento instituído e seu confronto com a realidade concreta surge o conhecimento novo, que se constitui na vitalidade da universidade e da própria prática comprometida com a transformação social. Daí ser imprescindível a articulação do curso de Pedagogia com as escolas públicas de 10. e 20. graus. **A totalidade do pedagógico se apresenta na articulação entre aspectos profissionais, epistemológicos e políticos. O curso de Pedagogia tem uma destinação prática - formar profissionais da educação.** A atuação destes profissionais se dará numa sociedade concreta, que exige um compromisso político para a sua transformação e a consistência teórica para a viabilização desta vontade política. **O curso de Pedagogia tem também uma função teórica, não menos importante, de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação.** Esta função é cumprida através da docência, da pesquisa e da extensão. Na relação da Pedagogia com as demais licenciaturas percebe-se que há uma relação todo-partes. Assim, o que é específico na licenciatura de física, por exemplo, é a totalidade dos conhecimentos de física, que necessita da parte dos conhecimentos da ciência da educação para se tornar docência em física. Por outra parte, o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimentos da ciência da educação. A totalidade do processo pedagógico só é possível quando se dá a articulação de diferentes partes. Neste sentido, não se trata de somar conhecimentos como no tradicional esquema 3+1, mas de articular as diferentes áreas de conhecimento buscando a totalidade possível seja na universidade, na escola de 10. grau ou na escola de 20. grau. (CONARCFE, II Encontro, 1986, grifos nossos)*

O IV Encontro, realizado em Belo Horizonte, em 89 vai trazer à tona a polêmica latente sobre questão das habilitações e relação entre elas e a construção da identidade do curso e do profissional por ele formado:

"Para alguns, a pedagogia insere-se no amplo campo da educação da mesma forma que a medicina insere-se no amplo campo da saúde. Ambas têm uma vocação predominantemente prática - o que não significa acefalia teórica. Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica. Daí a estreita relação entre a identidade da pedagogia e o exercício profissional. (...) A pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar. Isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal. No entanto, é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se poderá compreender melhor a educação em ambientes não formais, coerente com o princípio de que o conhecimento deve iniciar a partir do mais desenvolvido.

Para outros, que se contrapõem à versão anterior, a pedagogia é entendida como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em outras palavras: o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola.

*A necessidade orgânica de se afirmar a pedagogia como mais uma licenciatura entre outras conduziu à minimização do importante papel teórico que ela tem, como local privilegiado do desenvolvimento do conhecimento pedagógico vinculado à realidade educacional brasileira. O documento do Encontro de 1986, como vimos recupera ainda que timidamente este papel ao estabelecer que **ao contrário das demais licenciaturas, a pedagogia "tem como específico de sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação"***

Este aspecto ligado à identidade da pedagogia, pelo seu pouco desenvolvimento, faz com que (junto a outros fatores) não se tenha uma política científica consistente para a área. Freqüentemente, a pedagogia é pensada unicamente do ponto de vista de sua política profissional.(CONARCFE, 1989)

A respeito das habilitações no Curso:

“A questão da identidade e das habilitações (devem ser) tratadas separadamente embora sem perder de vista sua relação - ambas imersas na função social do curso de Pedagogia. Acredita-se que esta separação didática possa ser uma contribuição na medida em que não se atrela a existência das habilitações à identidade da Pedagogia, como se eliminar ou manter um significasse eliminar ou manter outro. A identidade da Pedagogia que se expressa também nas habilitações não tem origem e nem fim nestas. O curso de Pedagogia é anterior às habilitações.”.(CONARCFE, 1989, grifos nossos)

Em virtude de divergências em relação à identidade da pedagogia, recomenda-se a continuidade das discussões para o aprofundamento teórico das diferentes concepções conflitantes de pedagogia...”(CONARCFE, IV Encontro, 1989, grifos nossos).

O V Encontro Nacional, em 1990, aprofunda as concepções teórico-epistemológicas sobre a Pedagogia, materializando os princípios da base comum nacional em eixos, núcleos e desenhos de organização curricular, *sempre articuladas à discussão da formação dos educadores, entendidos aqui como as licenciaturas e a pedagogia.* A extensão, a intensidade e densidade teórica presentes no documento não permitem sua transcrição para este documento gerador. A leitura das proposições contidas no documento é esclarecedora dos debates, embates e da elevada produção teórica que caracterizava aquele momento histórico, de preparação para a construção da LDB.

O VI Encontro Nacional, em 92, ao sistematizar as contribuições teóricas produzidas até então sobre o conceito de base comum nacional, avança para a discussão da estrutura e organização dos cursos de formação, na tentativa de superar as velhas dicotomias entre *professor x especialistas, pedagogia x licenciaturas*, propondo a **organização institucional de cursos e**

programas abertos a todos os professores da educação básica. Propõe, para discussão, a **escola única de formação.** O Curso de Pedagogia se transformaria em **03 programas: 1) formação de professores para educação básica** – infantil e séries iniciais, jovens e adultos, educação especial e outros, **2) professores para o Magistério de nível médio** e **3) programa de formação de supervisores e orientadores educacionais**, este último aberto a todos os estudantes dos demais programas de formação de professores – 5ª. a 8ª.séries, ensino médio, profissional, etc. **A antiga habilitação de Administração seria desenvolvida em nível de pós-graduação, aberta também a todos os licenciandos.**

É no IX Encontro Nacional, em 98, que a ANFOPE indica, pela primeira vez, sua proposta de Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, firmando os seguintes princípios para a discussão que então dava seus primeiros passos:

1. **Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articuladas às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação;**
2. **Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconheça os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo das propostas;**
3. **As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional;**
4. **Esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior.(ANFOPE, 1998)**

O X Encontro Nacional da ANFOPE, em 2000, ao analisar as concepções presentes nos documentos legais – a LDB, a Resolução 01/99 dos ISEs – e as proposições que já se faziam presentes na área, de criação do bacharelado em Pedagogia, retoma a histórica discussão da entidade sobre o Curso de Pedagogia, reafirmando os princípios da base comum nacional, a docência como base da formação de todos os educadores e a defesa da autonomia universitária como condição para estimular as iniciativas curriculares nas IES.(ANFOPE, 2000), aponta:

A ANFOPE, acompanhada pela grande maioria das Faculdades de Educação do país, considera os seguintes argumentos para reforçar a sua posição:
 1º – **Garantia do nível superior na formação do magistério** para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (regular, educação especial e de jovens e adultos).

2º O trabalho pedagógico é atributo de todos os profissionais da educação, tendo como unidade básica a atividade da docência.

3º A ANFOPE jamais negou que o Pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas. No Brasil, mais de 1 milhão de crianças entre 7 e 14 anos estão fora da escola; 2,9 milhões de crianças de 5 a 14 anos trabalham e estão sujeitas à exploração do trabalho infantil⁵.

4º- ao externar a sua proposta de política de formação dos profissionais da educação, seja qual for o nível e modalidade de atuação, considera indispensável assegurar-lhes um processo formativo orgânico e unitário, tendo como diretriz a base comum nacional.

O Curso de Pedagogia é um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores. O fato de o curso de Pedagogia constituir-se sob total e exclusiva responsabilidade das Faculdades/Centros de Educação, tem permitido seu aprimoramento e aperfeiçoamento na direção de tomar a prática educativa e a educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica identificando, no trabalho pedagógico escolar e não escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral.

Os Encontros Nacionais de 2002 e 2004, realizados no calor das proposições que emanavam do CNE sobre as Diretrizes da Pedagogia e a consolidação da formação de professores de Educação infantil e Séries Iniciais nos Cursos Normais Superiores, transformando o Curso de Pedagogia em um bacharelado, centram a atenção na mobilização dos educadores para a defesa dos princípios construídos historicamente pelo movimento.

São desse período – 2000 a 2004 - os dois documentos coletivos das entidades da área que reafirmam as Diretrizes Curriculares de 99 enviadas ao CNE: o posicionamento conjunto das entidades, em 07.11.2001, o Documento da Comissão de Especialistas de Pedagogia e de Formação de Professores da SESu/MEC, de abril de 2002.

O XII Encontro, 2004, sistematiza as posições dos documentos e expressa a concepção conjunta das entidades em relação à organização e estrutura para o Curso de Pedagogia:

(...) defende-se para o curso de Pedagogia, a formação acadêmico-científica do campo educacional. Na graduação, a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional. Não se considera, neste sentido, aplicável para a Pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC - Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra.

É oportuno ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um

⁵ FSP 05.08.2000, fonte de dados: INEP e IBGE.

corpo docente qualificado e uma infra-estrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas priorizadas no Projeto Pedagógico da instituição formadora. Ressalte-se, ainda, que, na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas, que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente. Neste sentido, são áreas de atuação profissional do Pedagogo:

- *Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;*
- *Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;*
- *Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;*
- *Áreas emergentes do campo educacional.*

O nosso movimento sempre defendeu e continua defendendo que, para se tornar pedagogo, este profissional deve ter a docência como eixo de sua formação, tendo claro, porém, que a pedagogia não se esgota na formação docente. Vai além em termos de referencial e profundidade teórica. (ANFOPE, 2004).

Em setembro desse ano, a ANFOPE, juntamente com CEDES e ANPED⁶, produzem seu terceiro documento coletivo, no qual posicionam-se criticamente em relação à Minuta de Resolução sobre diretrizes operacionais para formação de professores, em discussão no CNE. Nesse documento, as entidades analisam que

as iniciativas contempladas na Minuta de Resolução, em discussão no âmbito do CNE desde 2003, , representam a tentativa de construir um sistema articulado de formação dos professores para atuação na educação básica, reivindicação antiga do movimento dos educadores. No entanto, ao situá-lo no âmbito dos ISEs, do Curso Normal Superior e separar as licenciaturas dos bacharelados, separa, na formação, a produção de conhecimento no campo da educação e da ciência pedagógica, da formação profissional, impedindo a construção de um projeto democrático e de qualidade para a formação dos educadores em nosso país.

Em relação ao lugar da Pedagogia na referida Minuta, as entidades recusam a formulação dada pelo CNE, entendendo que

(...) aprofundou a fragmentação no âmbito dos cursos de formação, ao restringir a formação no Curso de Pedagogia a uma licenciatura à semelhança do Curso Normal Superior e criar a figura do bacharelado para a formação dos especialistas, em atendimento ao Art. 64 da LDB. Ao desconsiderar as Diretrizes Curriculares para os Curso de Pedagogia, elaborado em 99, o documento conjunto das entidades de 2001 e as Diretrizes das Comissões de Especialistas de 2002, todos entregues ao CNE como manifestação conjunta das diferentes entidades da área, o Conselho interfere na autonomia concedida às demais áreas na elaboração de suas diretrizes, chamando exclusivamente para si a tarefa de regular e regulamentar

⁶ O FORUMDIR havia enviado ao CNE, em maio de 2004, sua proposta aprovada em Fórum próprio em dezembro de 2005.

curso tão complexo como o Curso de Pedagogia. Esta iniciativa gerou profundo descontentamento e desconfiança na área. (ANFOPE/ANPED/CEDES, 2004).

Nova minuta de Resolução das Diretrizes de Pedagogia, em março de 2005, divulgada para consulta eletrônica, desencadeia reação nacional, com manifestação contrária de inúmeras IES ao CNE. Em documento enviado à Comissão Bicameral do CNE, as entidades novamente apontam as principais críticas apontadas à Minuta de resolução:

- *Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.*
- *Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a Universidade Brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da Educação. As competências indicadas no Art. 3º. explicitam a concepção instrumental da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, desconsiderando as contribuições presentes nos documentos de Diretrizes elaborados pelas entidades.*
- *A proposição de um Bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática.*
- *Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêem as propostas de Diretrizes Curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da SESU/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.*
- *Existe grande dissonância entre a concepção de organização curricular do Curso de Pedagogia expressa no projeto de Resolução e o desenho do Projeto Pedagógico e Curricular contido na Proposta de Diretrizes Curriculares elaborada pela Comissão de Especialistas da Educação da SESU, acima referida.*
- *Ao definir a formação de especialistas nas áreas previstas no Art. 64 da LDB, a proposta de resolução o faz de maneira imprecisa, invocando as exigências do Art. 67 da mesma Lei para estabelecer que essa formação será feita exclusivamente para licenciados, podendo levar à compreensão de que a mesma se dê apenas na Pós-Graduação, o que fragmentaria a formação e contribuiria com a abertura de um novo e atraente nicho de mercado para os cursos de especialização, quase todos, hoje, nas mãos das IES privadas, o que significaria a privatização e a elitização da formação desses profissionais, em cursos de duvidosa qualidade, acessíveis apenas aos formandos em condições econômicas de dar continuidade à sua profissionalização. (ANFOPE, 2005)*

As divergências em relação ao profissional a ser formado e a estrutura institucional que poderia abrigar tal formação, latentes desde a década de 70, se aprofundam, causando certa divisão entre as entidades que até então caminhavam articuladas e coesas.

Nesse quadro, compreendendo o risco da divisão que se operava, logo após a reação nacional à Minuta, as entidades se mobilizam para organizar o VII Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, realizado em conjunto com ANPED, CEDES e FORUMDIR, com o objetivo de unificar as posições para enviá-las ao CNE a quem caberia finalizar o processo de elaboração das Diretrizes. Este Seminário representou, sem dúvida, um esforço, exitoso, de unificar coletivamente as posições defendidas pelo área nas diversas entidades, construir consensos em torno de concepções históricas quanto à formação do educador e avançar na formulação de uma proposta unitária frente ao CNE⁷ e também à área. Na **Carta de Brasília** assim se manifestam:

“Dessa forma, propomos um curso de Pedagogia de graduação plena que supere a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura e que forme o pedagogo para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

O documento, assinado pelas entidades, traz a público o consenso nacional quanto a situação da Pedagogia no campo teórico-investigativo da educação e do trabalho pedagógico, expressando a concepção sócio-histórica de formação do educador, visando superar o caráter pragmático, instrumental e reducionista do projeto de resolução do CNE. Ademais, defende-se a importância da formação dos profissionais da educação em nível superior, destacando-se o papel histórico das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação na formação dos profissionais da educação no Brasil”.

Quanto ao perfil do egresso, se propõe:

A Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. O pedagogo pode atuar na docência; na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Assim, o curso de Pedagogia se caracteriza por ser ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, sem distinção de grau na formação. Neste curso é construída a identidade do pedagogo como profissional inovador e criativo na sua atuação, capaz de analisar, compreender e lidar com as mudanças da e na vida social e suas implicações, no sistema educacional, na escola e no seu âmbito.

Nesse sentido, compõem o campo de atuação do pedagogo as seguintes áreas que se articulam ao longo do curso:

a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, credenciando, também, ao exercício profissional na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação no/do campo, na educação indígena, na educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-

⁷ A demanda pela organização deste Seminário deveu-se à existência, no âmbito do CNE, de inúmeras propostas oriundas de diferentes segmentos da educação. Mas, uma em particular, causava preocupação à Comissão Bicameral, por tratar-se de proposta do FORUMDIR, encaminhada ao CNE em maio de 2004, de forma isolada.

escolares públicas ou privadas, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional;

b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e dos processos educativos, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares e nos sistemas de ensino e ao estudo e participação na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas na área de educação;

c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (Carta de Brasília, junho 2005)

O período de 97 a 2005, de intenso debate sobre os cursos de formação dos profissionais da educação - Licenciaturas e Pedagogia – trouxe à tona os dilemas históricos sobre a identidade do curso de Pedagogia e evidenciou as contradições que permeiam a definição de políticas de formação em nosso país, principalmente em função do crescimento do ensino superior privado, da precária situação de nossa educação básica e do movimento de idéias marcado por concepções que desconstróem o campo educacional. Nesse período, o movimento travou intenso embate com as concepções pragmatistas de formação, presentes sobretudo na proposta de criação dos Cursos Normais Superiores como espaço exclusivo para formação de professores para a infância de 0 a 10 anos. Teve sempre clareza que as concepções construídas desde sua origem, nos embates da década de 70, no contexto da crise do capitalismo e de recomposição do processo de acumulação, são o instrumento privilegiado de luta contra a degradação da profissão e pela recuperação do curso de pedagogia como espaço de estudo das ciências da educação e da ciência pedagógica e, portanto, locus privilegiado da formação dos profissionais para atuar na educação básica na formação de nossa infância e juventude.

Certamente não temos todos os elementos, neste Encontro, para podermos ampliar nossa compreensão sobre os processos de recomposição do capital neste momento e das lutas dos movimentos populares para se contrapor às proposições neoliberais, na América Latina e no mundo.

Retomamos um princípio que é muito caro ao movimento e que nos impulsiona para novos enfrentamentos:

A luta dos educadores e da reformulação dos cursos de formação do educador insere-se, pois, numa sociedade contraditória. É parte da própria luta pela transformação destas relações na sociedade e na escola. E a ausência desta perspectiva pode conduzir a uma visão idealista que procura privilegiar ações imediatistas desprovidas da necessária visibilidade política - um retrocesso ao tecnicismo cego.

Esta é a razão pela qual tópicos como "base comum nacional", "identidade do curso de pedagogia", "licenciatura e bacharelado" entre outros, permanecem tanto tempo sob discussão. Estes termos escondem questões complexas (a exemplo

de outros como "escola unitária", "trabalho como princípio educativo", "politecnia", etc.) em estreita interação com as relações sociais vigentes.

Como em outras áreas, as soluções às questões relativas à formação do educador não estão prontas e acabadas à espera para serem descobertas. Necessitam ser elaboradas, construídas num processo de luta pela transformação da sociedade tendo-se consciência de que algumas soluções somente poderão ser completamente visualizadas e implementadas quando as bases da sociedade atual sejam completamente alteradas.

A desarticulação conceitual da pedagogia, que a colocou na profunda crise de identidade em que está até agora, relaciona-se sobretudo à falta de investimentos em educação e às dificuldades e divisões ainda presentes no campo organizativo para encaminhar os assuntos científicos e profissionais do campo da educação. O embate travado nos últimos 10 anos pós-LDB, a capacidade de aglutinação que o movimento demonstrou nesse período produziram ganhos que foram incorporados na Resolução das diretrizes Curriculares da Pedagogia. Embora seja um resultado a ser destacado, não é suficiente, no quadro das demandas de uma política de formação articulada pela qual lutamos. As dificuldades conceituais com as quais lidamos tendem a se potencializar em uma situação de desvalorização social e econômica dos profissionais da educação e ausência de investimentos tendo como prioridade a educação pública.

Agregue-se a isso, os embates que travamos pela suspensão dos Cursos Normais Superiores que, desde 99 vêm “disputando” com o Curso de Pedagogia a definição como locus privilegiado de formação de professores. Sua expansão desordenada coloca outros desafios frente à possibilidade de virem a se transformar em cursos de Pedagogia, conforme determinação legal.

3 - As Diretrizes Curriculares da Pedagogia: as teses do movimento e os princípios da base comum nacional

O longo processo de discussão e aprovação das Diretrizes da Pedagogia demarcam, neste momento, a necessidade de indicar, para as Instituições de Ensino Superior, os parâmetros orientadores para a organização e consolidação de seus cursos, que passam por um processo de indefinição generalizada, desde que o Parecer CNE-CES 133/2001, determinou às instituições que mantinham curso de Pedagogia com formação de professores a criarem o Curso Normal Superior, obrigando-as a oferecerem outro curso para formação dos especialistas, conforme Art. 64 da LDB.

Os inúmeros documentos produzidos e enviados ao CNE de 1999 a 2005, reafirmaram em cada momento, o documento original elaborado em amplo processo participativo e canalizador das proposições da comunidade da área em relação ao Curso, as Diretrizes de 1999. Dentre eles, destacamos o *“Posicionamento Conjunto das Entidades sobre Formação de Professores,*

*encaminhado na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do Programa Especial “Mobilização Nacional por uma nova Educação Básica”, instituído pelo CNE em 07/11/2001”*⁸.

Como mencionado, as formulações da ANFOPE em conjunto com outras entidades sobre o curso de Pedagogia, construído em cada momento histórico, respondeu sempre às necessidades e exigências postas pela realidade da escola e da educação básica dos processos formativos, tendo como referência o compromisso sócio-histórico e político deste profissional no contexto de uma sociedade excludente e profundamente injusta. O aprofundamento das contradições manifestas no contexto atual exige a formação de profissionais da educação cada vez mais sensíveis à solicitação do real, mas não limitados a ele. Nesse sentido, estes profissionais precisam se envolver efetivamente no processo de trabalho, criando novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica e de outros espaços educativos, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humanas da infância, da juventude e dos adultos, e que auxilie, como um dos instrumentos, no processos das transformações das relações sociais.

Muitas das questões históricas que vêm sendo debatidas há mais de 25 anos pelo movimento e há muito mais tempo pela área, e que dizem respeito à identidade desse curso, certamente ainda permanecerão entre nós e não serão resolvidas apenas no campo da legislação educacional. Nossa experiência mostra a capacidade de resistência dos movimentos sociais a determinações legais emanadas de instâncias não democráticas nos períodos de repressão e ditadura, e mais recentemente na luta contra as políticas neoliberais. Este movimento de resistência articula-se ao movimento da investigação e da pesquisa na área educacional, no debate das concepções e do estatuto científico da educação e da pedagogia, na definição da identidade dos cursos e dos profissionais da educação, em suas interfaces com a sociedade, as práticas sociais e a escola e os diferentes espaços e tempos educativos, campos em constante transformação.

É neste contexto que o papel do pedagogo deve ser recuperado, como profissional cuja atividade está determinada pelo compromisso social e pela responsabilidade histórica que a sociedade, em cada momento, lhe reserva, condição que demanda o comprometimento político com a transformação social. Esta parece ser portanto, a indagação principal que devemos nos fazer neste momento de embates teóricos sobre o caráter e a identidade da pedagogia e do pedagogo: **qual o compromisso sócio-histórico e político demandado hoje para o trabalho pedagógico deste profissional na escola pública e demais espaços educativos?** Acreditamos que somente o estudo destas questões e das demandas que emergem das práticas da escola pública

⁸ Este documento serviria de base para a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia e Formação de Professores, que reafirma o documento de 99, e é enviado ao CNE em abril de 2002.

permitem identificar e priorizar problemas significativos que orientem a pesquisa, a extensão e a docência comprometidas com a transformação social e a criação de uma sociedade mais justa. Este é o desafio para a Pedagogia. Uma tarefa coletiva e interdisciplinar.

Estas questões, polêmicas, não se equacionarão nos limites do desenvolvimento curricular de cursos de graduação que formam professores, embora tenhamos, contraditoriamente, a expectativa de que as indicações legais contribuam para oferecer possibilidades de organização e construção curriculares inovadoras, auxiliando as IES na formulação de políticas de ensino articuladas em uma organização curricular e institucional de todos os seus cursos e programas de formação, da graduação à pós-graduação e a formação continuada.

A análise que possamos fazer das Diretrizes, neste momento, revela a dinâmica de um processo que não se esgota com a aprovação da Resolução, pelo contrário, dá início a uma etapa mais elevada e de maiores desafios para o movimento, no sentido de buscar consolidar os princípios da base comum nacional nos cursos de formação, fundados na concepção da autonomia das instituições para construir seus projetos pedagógicos, sintonizados com as demandas sociais pela melhoria da educação básica e da escola pública.

3.1. As teses do movimento e as diretrizes

a) A base do Curso de Pedagogia é a docência.

A formulação da ANFOPE para esta tese, está consubstanciada em todos os documentos de seus encontros nacionais, desde 83 até o momento. Nos sucessivos documentos enviados ao CNE em 2001, 2002, 2004 e 2005, reafirma-se esta tese com a seguinte formulação também subscrita pelas demais entidades – FORUMDIR, ANPEd, CEDES:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte⁹: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assuma-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

⁹ Encontro Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, promovido pela SESu/MEC, em Belo Horizonte/MG, em novembro de 1983.

*É importante ressaltar ainda **que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das áreas de conhecimentos específicos** abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores. (ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, 2001, p.4)*

A Resolução aceita esta tese, polêmica, em seu artigo 2º, § 1º :

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Res. CNE/CP 01/06, p. 1).

b) O curso de Pedagogia porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado.

Aqui, vale a pena trazer a síntese encaminhada ao CNE, em 99, pela ANFOPE:

A oposição e a resistência dos educadores à concepção fragmentada da formação - dos professores e dos “especialistas” da educação -, funda-se nos seguintes princípios:

- 1. Os cursos de Pedagogia constituíram-se na trajetória dos últimos 10 anos, como um curso de graduação plena que é licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais da educação professores e “especialistas” para a educação básica, comprometidos com a educação crítica com bases sólidas, voltada para a formação humana omnilateral, emancipadora;*
- 2. Na trajetória dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso – nem modalidade nem habilitação - em várias IES, no entendimento de que a docência, o trabalho pedagógico constitui-se a base da formação de todos os profissionais da educação;*
- 3. Superou-se, portanto, o entendimento da docência enquanto habilitação, entendendo-a como fundante, base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional;*
- 4. Esta concepção foi incorporada no documento das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolares nos últimos 10 anos, no entendimento de que não é possível*

*separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional.*¹⁰

E ainda no Documento enviado ao CNE em 2001¹¹:

Como bem traduziu o documento do FORUMDIR/98, “ As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento”.

Esta tese, indicada pelas entidades da área, não está explícita no texto da Resolução **com esta formulação**, pois refere-se ao licenciado em Pedagogia e não ao Pedagogo, mas descreve as dimensões da formação:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único - As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I--planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II -planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III -produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (Resolução 01/2006)

Uma análise inicial do conjunto do documento permite identificar que, as funções estabelecidas para os formados em Pedagogia, se aproximam daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam para um avanço no que se refere à superação da

¹⁰ Cf. ANFOPE, Carta aos Conselheiros do CNE, agosto 99

¹¹ Documento das entidades POSICIONAMENTO CONJUNTO DAS ENTIDADES ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001)

dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Ao menos em tese, indica que a formação no curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no curso Normal Superior (Scheibe, 2006):

Na realidade, esta tese, tal como formulada, tem caráter estratégico no atual momento histórico, pretende firmar a concepção do curso de pedagogia, como um curso que é simultaneamente bacharelado e licenciatura, que forma os profissionais da educação que tem a docência como base e a pesquisa como princípio.

3.2. A base comum nacional e as diretrizes

a. pode-se identificar, nos Núcleos de Estudos, os princípios da **base comum nacional**, as concepções históricas e as formulações dos documentos de 99, 2001 e 2002.

(i) O núcleo de conteúdos básicos refere-se:

- *Ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea.*
- *ao contexto da educação básica, compreendendo :*
 1. *o estudo dos conteúdos específicos resultante da opção da Instituição no que concerne à docência;*
 2. *os conhecimentos didáticos, as teorias pedagógicas em articulação com as metodologias; tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.*
 3. *o estudo dos processos de organização do trabalho pedagógico, gestão em espaços escolares e não escolares;*
 4. *o estudo das relações entre educação e trabalho, entre outras, demandadas pela sociedade.*
 5. *questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas*
- *ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico , pesquisa e prática educativa.*

(ii) Tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação:

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

(iii) Estudos Independentes

As IES deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, desde que atendido o prazo mínimo, estabelecido pela instituição, para a conclusão do curso.

Podem ser reconhecidos:

Monitorias e estágios;

Programas de iniciação científica;

Estudos complementares;

Cursos realizados em áreas afins;

Integração com cursos seqüenciais correlatos à área.

Participação em eventos científicos no campo da educação.

Outros discriminados pelas IES

e ainda os princípios da Carta de Brasília, de 2005.

A organização curricular do curso de Pedagogia, na perspectiva de se garantir os princípios e fundamentos aqui definidos, contemplará os componentes curriculares, articulados nos seguintes Núcleos de Formação e de atividades:

*a) O **Núcleo de conteúdos básicos**, que visa à reflexão crítica sobre as relações sociais e culturais, a educação enquanto uma prática social, a escola, a formação e a profissionalização no campo da educação. Este núcleo compreende estudos referidos:*

I- à construção histórica do campo teórico e investigativo da educação e da Pedagogia;

II- ao contexto histórico e sócio-cultural, abrangendo estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade;

III- ao contexto sócio-histórico do desenvolvimento do campo educacional e da criação dos cursos de Pedagogia no Brasil;

IV- ao exercício profissional em contextos escolares e não-escolares, nos diversos níveis e modalidades de ensino;

V- à escola como espaço específico do processo educacional considerando o trabalho como princípio educativo;

VI- às relações entre educação, trabalho e a realidade sócio-cultural em suas diferentes manifestações.

VII- às relações e tensões constitutivas do exercício profissional e da participação política do pedagogo, especialmente questões atinentes à ética e a estética no mundo de hoje, historicamente referenciadas ao contexto do exercício profissional em contextos escolares e não-escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa.

*b) O **Núcleo de conteúdos relativos à atuação do pedagogo** que compreende o estudo:*

I- dos conhecimentos didáticos, de teorias pedagógicas em articulação com as metodologias de ensino, tecnologias de informação e comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino e à aprendizagem;

II- dos conteúdos específicos que compõem os currículos dos níveis do ensino em que irão atuar os pedagogos, articulados às respectivas metodologias, decorrentes da (s) opção(ões) da instituição formadora;

III- dos processos de organização do trabalho pedagógico e gestão em espaços e sistemas escolares e não-escolares;

c) As **atividades científico-culturais de enriquecimento curricular** compreendem participação em projetos de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos graduandos vivências com a educação inclusiva, a educação de jovens e adultos, a educação no/do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos ou em organizações não-escolares.

d) A prática pedagógica, concebida como trabalho coletivo da instituição formadora e entendida como eixo articulador de produção de conhecimento sócio-educacional, que se constitui em espaço privilegiado de integração teórico-prática do Projeto Pedagógico do Curso, de aproximação e inserção do graduando à realidade social e pedagógica dos espaços educativos escolares e não-escolares.

A Prática Pedagógica envolve distintas atividades que podem ser concomitantes ou sequenciais ao longo do desenvolvimento do curso, articuladas aos diferentes núcleos de conteúdo que compõem o currículo e organizadas em distintos níveis de complexidade. A Prática Pedagógica deve assegurar aos graduandos as condições para:

I – gradativa aquisição de conhecimentos pela inserção no contexto do sistema educativo e da escola;

II – iniciação às atividades de pesquisa;

III – intervenções planejadas e acompanhadas de iniciação profissional junto às escolas e outras instâncias educativas;

IV – planejamento e desenvolvimento progressivo do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC);

V – prática profissional de docência e gestão educacional mediante estágio supervisionado desenvolvido nas áreas de atuação do pedagogo.

e) Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): as IES estabelecerão no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia os mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas à produção do TCC, ao longo do curso. O Trabalho de Conclusão de Curso pode decorrer de experiências propiciadas pela prática pedagógica ou de alternativas de interesse do aluno.

A diversificação na formação do pedagogo é desejável para atender às diferentes demandas sociais e para articular a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo.

Essa diversificação pode ocorrer através do aprofundamento de conteúdos da formação básica e pelo oferecimento de conteúdos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico da IES.

A formulação na Resolução das Diretrizes:

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a

autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

- a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;*
- b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;*
- c) atividades de comunicação e expressão cultural.*

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que

farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento

progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos

graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;*
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;*
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;*
- d) na Educação de Jovens e Adultos;*
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;*
- f) em reuniões de formação pedagógica. (Resolução 01/06 p. 05)*

b. extingue as habilitações, conforme prescrito no Parecer 252/1969, mas deixa dúvidas sobre a diplomação dos formandos nesse curso em relação às funções pedagógicas na escola;

c. incorpora a **discussão da gestão educacional e gestão da escola desenvolvida pelo movimento até a atualidade, qual seja, a visão integrada, unitária de formação do pedagogo;**

d) **amplia a formação para as funções da escola em nível de pós-graduação aberta a todos os licenciados.** A resolução recoloca este debate no contexto do processo de democratização da escola e das mudanças necessárias a serem promovidas nas licenciaturas, tentando ampliar esta dimensão da formação – **a gestão democrática da escola** – a todos os professores - preparando-os para serem dirigidos e dirigentes, para o trabalho coletivo e sua gestão, sendo de responsabilidade dos sistemas de ensino a regulamentação sobre o exercício profissional. O Documento do X Encontro Nacional da ANFOPE, em 2000, ao analisar as polêmicas em relação às habilitações, traz duas indagações básicas para essa discussão:

É justo, na estrutura atual das licenciaturas e pedagogia formar apenas uma parcela dos professores – aqueles formados nos Cursos de Pedagogia – para as tarefas pedagógicas na escola? Como equacionar a complexidade da organização do trabalho escolar e a especificidades das áreas do conhecimento e seu tratamento didático-metodológico?

Estão colocadas duas questões que se entrelaçam:

- a) *como superar a divisão do trabalho escolar numa perspectiva de autonomia didático-científica do profissional da educação e de autonomia da escola, para construção coletiva do projeto político-pedagógico?*
- b) *como formar um profissional da educação, sem fragmentações no processo organizacional dos cursos, capaz de dar conta dessas novas competências, acima explicitadas”?(ANFOPE, 2000)*

Já em 92, ao apontar para a criação de **programas de formação de professores no interior das Faculdades/Centros de Educação**, a ANFOPE indicava um **programa de formação para supervisão e orientação educacional, aberto a todos os licenciandos** ainda em nível de graduação e a antiga habilitação "administração educacional" em nível de pós-graduação - especialização e mestrado -, também aberta a todos os licenciados, destacando, no entanto, a *necessária base comum nacional para todos os cursos de licenciaturas*. (ANFOPE, 1992).

A Resolução, em sua formulação atende, portanto a estas preocupações do movimento:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

e. As diretrizes avançam para **indicar a formação de professores para Cursos de Educação Profissional para a área de serviços e apoio escolar**, um campo que começa a ser pensado para formar os profissionais de apoio escolar, ou seja, a formação de secretários, serventes, merendeiras, inspetores, porteiros, entre outros.

Os debates que se desenvolvem, em nível nacional, têm apontado inquietações de diferentes segmentos. O foco maior está centrado na compreensão das possibilidades formativas que encaminham a definição do projeto pedagógico em cada instituição. As diretrizes indicam a formação de docentes para “a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, cursos de ensino médio, modalidade normal, cursos de educação profissional, áreas de apoio escolar, com forte ênfase na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e em áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art 4º da Res 01/2006)”.

Estas inquietações têm origem no quadro atual dos cursos de formação: a expansão desordenada do ensino superior privada, em especial as instituições de caráter mercantilista, o descompromisso de muitas agências formadoras com a qualidade do trabalho pedagógico, os embates tem expressado preocupações com a **reorientação dos cursos, o perfil do egresso** e ainda a formação para as funções do magistério em cursos de pós-graduação, podendo significar um mercado bastante atraente para estas instituições.

Faz-se necessário, portanto, regulamentar a abertura dos cursos de pós-graduação, com parâmetros claros, em instituições que tenham trajetória de investigação e núcleos de pesquisa na área, bem como articulação com os sistemas de ensino e seus fóruns nacionais – UNDIME e CONSED – na definição de políticas de formação continuada articuladas aos processos de construção dos planos de carreira e salários.

Os limites identificados no documento das Diretrizes, em especial no Parecer mas também na Resolução, devem-se basicamente à forma de seu desenvolvimento, nos embates entre a área e o CNE e ainda nas polêmicas, divergências e disputas no interior da própria área. Lembrar mais uma vez que as Diretrizes para Formação de Professores – Pedagogia e Licenciaturas – ao contrário das diretrizes para as demais áreas, foram as únicas a serem elaboradas por Comissão do CNE, o qual, apenas no último ano se abriu para construí-las ouvindo as entidades.

Os embates não terminam, mas adquirem outro caráter. É necessário indicar que cabe ao Ministério da Educação zelar pela qualidade dos cursos superiores mediante processos de autorização, de criação e credenciamento, estabelecendo com clareza processos de acompanhamento e incentivo às IES públicas que formam profissionais da educação, oferecendo-lhes plenas condições de funcionamento, mediante infra-estrutura necessária, ampliação do quadro de profissionais docentes e técnico-administrativos e um amplo programa de incentivo a todos os estudantes que se preparam, por sua opção de vida, para serem educadores das novas gerações, das crianças, jovens e adultos do nosso país .

E mais, que garanta, neste momento conjuntural, a possibilidade das formulações históricas no campo da formação, a **formação do educador de caráter sócio-histórico**, abandonadas na formulação das políticas educacionais da década de 90 e não suficientemente contempladas nos documentos normativos das políticas produzidos até agora.

Esta condição coloca para a ANFOPE novos desafios, dentre os quais, destacamos como central, a necessidade de articular, nas IES, a formação de todos os licenciados em pedagogia e dos demais licenciados, tendo a base comum nacional como princípio articulador da construção curricular institucional.

IV - POR UMA POLÍTICA GLOBAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

“A formação de professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que essa formação se faça em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, se não conseguirmos reverter o rumo das políticas educacionais implementadas.

A redução dos recursos públicos para a educação pública, o processo de asfixia a que as Universidades públicas estão sendo sujeitas, a trágica realidade da escola pública exposta no documento "Retrato da Escola", elaborado pela CNTE, vão evidenciando a impossibilidade de resolução desses problemas nos marcos das relações sociais vigentes. A consciência dessa situação por parte dos educadores exige o desvelamento dos reais fundamentos das propostas de formação de professores em curso em nosso país. Assumir com radicalidade as propostas de profissionalização do magistério, dando-lhes o conteúdo que o movimento dos educadores vem construindo ao longo de sua história, parece ser o desafio atual” (ANFOPE, 2000, p. 8).

A ANFOPE e o movimento dos educadores vem firmando há décadas sua posição na direção da construção de uma **política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial e continuada, as condições de trabalho nas escolas públicas, salários dignos e uma carreira com critérios justos e claros para o crescimento e evolução pessoal e profissional para a juventude e também para os professores em exercício.** Sem qualquer destas condições, tratadas de forma prioritária pelas políticas públicas, iniciativas mais inovadoras tendem a desconstruir-se em pouquíssimo tempo. Ao menos esta é a realidade que temos vivenciado nos últimos 30 anos.

As condições do exercício do trabalho docente na grande maioria das escolas públicas brasileiras são conhecidas de todos nós. Os dados da CNTE – Confederação Nacional dos

Trabalhadores em Educação – expostos no Documento *Retrato da Escola* ³¹², que explora as informações do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica - expressam as conseqüências visíveis desse processo de degradação da educação e do ensino, ao desvelar as condições de vida e produção da existência de nossos educadores na escola pública – professores e técnicos administrativos - e de nossas crianças e jovens, assim como expõe as mazelas das condições materiais de infra-estrutura e funcionamento da instituição educativa. Ali estão apontadas com muita clareza as condições materiais de existência e de trabalho de nossos educadores, o impacto das condições de vida de nossas crianças, que restringem as formas mais avançadas de construção e produção de conhecimento, bem como as formas atuais de organização da escola na produção e no agravamento das condições de exclusão da imensa maioria de nossas crianças.

Todos sabemos também que a falta de professores das áreas biológica e exatas no ensino médio, hoje um problema crônico no campo da formação, deve-se à sobrevalorização dessas áreas no interior das universidades, para carreiras mais valorizadas socialmente, que emergem em cada um desses campos, sem contar a demanda para as demais áreas profissionais como direito, medicina, engenharias.

Também a evasão desses profissionais da escola pública tem suas raízes na estrutura das escolas e na carreira do magistério, que não permite a adoção de uma jornada integral, de maneira a fixar os professores em uma escola, levando-os a verdadeira maratona diária por várias instituições para poderem complementar seus salários. Com exceção das escolas de ensino tecnológico e profissional, as condições de produção do trabalho pedagógico na educação básica não se constituem hoje exatamente um motivador para amplas parcelas da juventude que egressa das IES, em especial as públicas, que já oferecem, pela formação nos bacharelados, oportunidades diferenciadas para um futuro profissional mais promissor em outras carreiras.

Claro que esta realidade vem se alterando, pela redução dos postos de trabalho em vários campos, o que tem levado a um aumento da procura pelas licenciaturas sem que isso signifique uma maior motivação para a carreira e a profissão de educador. Pelo contrário, esta se configura, na atualidade, quase que a última alternativa, diante de uma crise do não emprego.

Para nós, esta realidade é contraditória. O grande número de estudantes que escolhem ainda hoje a modalidade licenciatura após 02 anos de ensino superior, é efetivamente um potencial a ser explorado, no âmbito das responsabilidades exclusivas das IES. Mas também sabemos que os primeiros contatos e aproximações com a escola pública têm levado grande parte dos estudantes a desilusão, desesperança e desmotivação para com a profissão. O esforço cotidiano dos docentes no trabalho com as licenciaturas não tem correspondido a um esforço do poder público na melhoria

¹² Os dados podem ser acessados no site da CNTE – www.cnte.org.br

das condições da escola, em sua infra-estrutura, no acolhimento e acompanhamento, nas condições salariais para uma vida digna e uma carreira, que acenem com a perspectiva de uma profissão para uma juventude ansiosa por oferecer seus ideais, seu trabalho e suas concepções inovadoras na melhoria das condições atuais – suas e da sociedade – investindo em uma profissão.

Sabemos todos que estas questões não são equacionadas no interior das IES, mas demandam de parte do poder público grande esforço para que as próprias instituições possam melhor desenvolver o trabalho de formação com todos os estudantes que acorrem a eles.

A ANFOPE, em articulação com as demais entidades do campo educacional, deve pautar claramente ao MEC e aos sistemas de ensino, através de seus fóruns nacionais UNDIME e CONSED, a necessidade urgente de traçar as grandes linhas da *política de formação, valorização e profissionalização* dos professores profissionais da educação para atuação em todos os níveis de escolaridade, da educação infantil à pós-graduação.

No entanto, é importante assinalar que a definição de uma política de formação inicial dos profissionais da educação exige, ao mesmo tempo, que sejam tratadas de forma privilegiada, as condições atualmente existentes e as transformações necessárias das bases da educação escolar, dentre as quais destacamos: a **implementação da escola em tempo integral; redução do número de alunos por sala na educação básica; avançar nos estudos e avaliações das experiências de organização da escola por ciclos de formação; ampliar a discussão das concepções de currículo na educação básica**, entre outras iniciativas ainda tímidas em nosso país.

1. Formação Continuada

Desde 1990, em seu V Encontro Nacional, a ANFOPE entende que:

a formação continuada de professores é uma responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, devendo ser assumida pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular – assegurando através de recursos próprios as estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação aos planos de carreira. (ANFOPE, 1990).

Nesse sentido, o desenvolvimento de ações cooperativas de educação continuada é uma exigência do processo de formação e profissionalização atual, principalmente se objetivar a aproximação cada vez maior das Universidades com a escola de educação básica, envolvendo as associações científicas, profissionais e os sindicatos.

A ANFOPE entende que uma política de profissionalização e valorização do educador deverá constituir-se fundada em novos referenciais para a formação inicial e continuada dos professores em nosso país, na possibilidade de construção de uma nova pedagogia nos processos educativos.

Nesse sentido, torna-se oportuno analisar a formação continuada articulada às condições atuais dos cursos de formação e as condições de trabalho, salários e carreira do magistério, dentre as quais destacamos: **a valorização do trabalho docente e recuperação da dignidade profissional do magistério, com o** estabelecimento do piso salarial nacional, jornada e carreira; política cultural de fortalecimento do magistério; diretrizes nacionais para uma política de permanência do profissional na instituição em que atua, de instituição de jornada única em uma única escola; **estabelecimento de programas de formação continuada com a participação de todas as IES públicas**, que superem a limitação que se impôs à Rede de Formadores (MEC, 2003), articulados à construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; **garantia** individual, mediante política definida com critérios claros, o cumprimento do Artigo da LDB **em seu Artigo 67, inciso II**, que estabelece **licença remunerada dos professores** para fins de formação continuada; criação, nos estados e municípios, de **centros de formação de educadores/professores**, geridos pelos educadores, adequadamente equipados com materiais educativos, biblioteca, videoteca e articulados em redes de formação, possibilitando gerar coletivamente, novos conhecimentos sobre a escola, a educação e o ensino, superar o individualismo e produzir novas relações sociais e culturais no trabalho docente, privilegiando o trabalho coletivo, solidário, em sintonia com a realidade social onde está inserido.

No que diz respeito aos programas de formação continuada no âmbito das IES, constitui-se em processo privilegiado de interface das instituições formadoras com o profissional em exercício, permitindo o tratamento dos aspectos teórico-epistemológicos da formação em articulação com seus problemas concretos, valorizando os processos de produção de conhecimentos construídos no trabalho docente, pelo envolvimento com a investigação e a pesquisa no campo da educação e de sua área específica. **Nesse sentido, é em poderoso elemento de avaliação, reformulação e criação dos cursos de formação inicial de profissionais da educação**, abrindo enormes possibilidades de inserção dos estudantes futuros professores nos processos de trabalho pedagógico e ainda de motivação da juventude, particularmente no ensino médio, para abraçar a profissão de educador.

Nessa perspectiva, a formação continuada deverá ser definida como:

- direito de todos os profissionais da educação e dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização, tal como prescrito na LDB;
- associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, progressão na carreira e ocupar diferentes funções;
- capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de

conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação;

- um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação;
- desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua;
- elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação e de fomento de novos cursos;
- direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais.

Educação à distância e formação de professores

A ANFOPE tem participado dos debates com críticas em relação à utilização indiscriminada da modalidade de Educação a Distância que se observa no país. Tem uma posição clara em defesa da apropriação dos recursos tecnológicos contemporâneos tanto na formação inicial quanto nos programas de formação continuada. Assim, considera que as novas tecnologias não se constituem em propriedade privada de nenhum segmento, ao contrário, pertencem ao conjunto da sociedade e são meios, instrumentos e mecanismos para ampliação da vivência democrática. Desse modo, reitera a posição enfatizada no XI Encontro Nacional, **e já incorporada aos Princípios Gerais do movimento neste XIII Encontro: “os programas de educação à distância para a formação de professores deverão, sempre que possível, ser suplementares e antecédidos pela formação inicial presencial, além de estar vinculados a instituições que tenham experiência comprovada em formação inicial de professores e no uso de novas tecnologias de comunicação e informação”.**

A preocupação com a adoção indiscriminada dessa modalidade também tem sido enfatizada pelo FORGRAD que ressalva:

Considerando que um dos princípios que justifica o oferecimento de cursos na modalidade de EAD é o caráter estratégico que adquire ao ampliar a possibilidade de acesso ao conhecimento e aos bens culturais no processo de constituição da cidadania e do desenvolvimento social da Nação, a EAD não pode ser reduzida a questões metodológicas ou entendida apenas como possibilidade de emprego de novas tecnologias na prática educativa. Pensando a perspectiva da educação numa ampla rede de relações sociais, a EAD, como prática educativa, deve considerar, no seu projeto pedagógico, a realidade e comprometer-se com a formação do ser humano, buscando o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.(FORGRAD, 2002)

A Educação a Distância requer uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a EAD requer grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais.

A ampliação dessa modalidade, através da universidade Aberta do Brasil, por meio de Editais, motivou também o posicionamento do FORUMDIR, em sua última reunião de agosto 2006:

Por um lado, é forçoso reconhecer a ausência de uma política para esta modalidade de ensino nas Universidades Públicas Brasileiras e particularmente nos Centros/Faculdades/Departamentos de Educação. Atualmente, o MEC estabelece para a EAD uma “política encaminhada exclusivamente por meio de editais” (Uberlândia, 2004), o que provoca um acirramento da competição entre universidades que pretendem ofertar esta modalidade, bem como escamoteia a carência tecnológica destas universidades, uma vez que estes editais servem também para recuperar o parque tecnológico já sucateado.

A EAD não deve ser utilizada para projetos de caráter salvacionista, tais como aqueles que visam repor o déficit histórico de vagas no ensino superior, muito menos como forma de aligeiramento da formação, independente da área de conhecimento. Tais perspectivas têm dificultado uma compreensão que nos permita avançar na formulação da EAD enquanto modalidade no ensino nacional.

Por outro lado, a EAD não deve ser entendida como modalidade concorrente com o ensino presencial. Cada uma destas modalidades tem o seu modo próprio de se organizar e responde a situações determinadas. Sendo assim, elas devem se constituir em formas de organização do ensino e em ações complementares entre si.(FORUMDIR, 2006)

A maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, contraria todos esses requisitos e se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior.

Considerando que, no atual governo, o Ministério de Educação anuncia a ampliação do acesso ao ensino superior mediante, também, a EAD, é oportuno resgatar a proposta da ANFOPE apresentada em 2000, quanto à criação de um núcleo de estudo de EAD em âmbito nacional. Nesse sentido, os educadores reunidos no XII ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, consideraram pertinente a proposta apresentada no V CONED, na mesa que discutiu o tema de educação a distância, em se **constituir um fórum em defesa de uma EAD democrática.**

O XII Encontro aprovou a recomendação de que *“este fórum na ANFOPE será o espaço propício à divulgação, acompanhamento e avaliação das experiências em andamento nas diferentes IES e nos vários estados e que permitiria debater e aprofundar questões teóricas e metodológicas que lhes são atinentes, (entendendo que) a posse desses dados garantirá uma análise mais apurada das diversas experiências de operacionalização de EAD, bem como da política governamental na área.* Esta recomendação não pode ser cumprida neste período 2004-2006, mas considera-se importante que a Plenária reafirme a necessidade de acompanhamento dessas iniciativas.

V - RETOMANDO A PROPOSTA DA FORMAÇÃO UNITÁRIA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Como tem sido amplamente estudado pelo pensamento pedagógico brasileiro, a crise educacional não se resolve, simplesmente, de dentro dela, como propõem os neoliberais e conservadores. Articula-se com os limites da organização social brasileira na qual se insere. Também está suficientemente esclarecido que o movimento dos educadores deve ver-se como parte do movimento mais amplo dos trabalhadores brasileiros contra sua condição de vida. Isto posto, como podemos pensar nossa contribuição a este processo, tomando como referência a formação dos profissionais da educação?

As propostas que combatem a concepção da Pedagogia como licenciatura, questionam o campo de atuação do pedagogo e propugnam a criação de cursos de Pedagogia - bacharelado - não desaparecerão dos debates nacionais. Fazem parte de um mesmo movimento que pretendeu reafirmar o conteúdo do Curso Normal Superior como o desenho exclusivo da configuração curricular necessária para a formação de professores. São duas faces de uma mesmo problema. Reafirmar, portanto, o espaço da Pedagogia com a configuração que o movimento tem dado, a base comum nacional para todos os cursos de formação, constitui-se hoje, em um debate que aglutina todos os licenciandos e os profissionais do magistério, na perspectiva de incorporar também o estudo da ciência pedagógica a esses cursos

É essa, portanto, a motivação principal que nos faz trazer para a pauta do XIII Encontro esta discussão.

Em primeiro lugar, a certeza firmada pelo nosso movimento de que **não se avançará para uma política orgânica e articulada de formação e valorização do magistério, nem mesmo para uma política acadêmica e científica que tome a escola e o conjunto de seus profissionais em um mesmo espaço formativo, com a crescente retirada dos cursos de licenciatura para os institutos específicos.**

Em segundo lugar, é **tarefa do movimento e em particular da ANFOPE, analisar as experiências exitosas de formação bem como avançar na construção de proposições mais elevadas do ponto de vista organizativo e desenvolvidas socialmente, apontando para perspectivas de formação que rompam as amarras atuais das formas de organização das instituições formadoras.**

Talvez seja relevante estudar novas proposições principalmente a partir da avaliação da experiência de criação dos Institutos Superiores de Educação nos últimos 07 anos.

Por último, é preciso considerar, que as novas formulações para o perfil do profissional formado nos cursos de Pedagogia e para as funções do magistério, estão contidas no documento de 92, que avançou na proposição de **Programas** articulados aos Cursos – de Licenciatura e Pedagogia e ainda de pós-graduação – como forma de produzir outros articuladores na organização das Faculdades e Centros de Educação.

O Documento Final de 2000 registrou os consensos possíveis e indicou maior discussão e aprimoramento das proposições, considerando-se o movimento em ascensão dos Fóruns de Licenciaturas e a nova realidade das Diretrizes Curriculares propostas pelo MEC ao CNE naquele momento. Indicou, ainda, a necessidade de uma **melhor definição e explicitação conceitual de escola unitária de formação de professores** e destacou entre as recomendações:

1. *As Faculdades/Centros/Institutos/Departamentos nas IES como responsáveis pela construção do projeto pedagógico próprio de todos os cursos e programas de formação dos profissionais da educação;*
2. *Os cursos de formação de profissionais para a docência na educação básica, formação pedagógica, formação continuada, pós-graduação stricto e lato sensu, educação à distância, formação de profissionais para as práticas sociais não escolares e não formais deverão ter como eixos norteadores da organização curricular os princípios da base comum nacional, tomando a docência como base da formação de todos os professores/profissionais da educação;*
3. *A formação de professores deverá abranger todos os níveis e modalidades de ensino, dependendo das demandas sociais e da organização institucional da IES: Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação para portadores de necessidades especiais, Curso Normal; Educação Profissional; Educação não-formal; Educação Indígena; Educação à Distância; educação rural; educação ambiental, educação da terceira idade/geriátrica, populações de rua, prisões, hospitais, etc.*
4. *Uma proposta de formação unificada do educador poderia ser "desenhada" de modo que os diferentes cursos – atualmente estruturas extremamente fechadas – possam constituir-se em estruturas abertas para atender à formação inicial para a educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - , à formação continuada e à*

formação de professores para os cursos técnicos/profissionalizantes e superior.

5. *A necessidade de entender a formação do pedagogo/profissional da educação também para outros campos de atuação como educação sindical, educação especial, educação de jovens e adultos, produção de material didático, novas linguagens, multimídia, entre inúmeras outras modalidades, como ênfases, aprofundamento e/ou ampliação de estudos ou articulados em outra forma, dependendo da instituição.*

A ruptura com as formas de organização curricular atuais poderá criar condições necessárias para que certas atividades sejam vivenciadas conjuntamente por todos os alunos dos cursos/programas de formação, inclusive quanto aos conteúdos formativos das áreas de fundamentos e outros das áreas específicas - como os relativos à iniciação à pesquisa, práticas pedagógicas, vivências e estágios profissionais, gestão e organização do trabalho pedagógico e do trabalho escolar(...).

*A posição histórica da ANFOPE contrária à idéia de currículo mínimo e modelo único de formação nos leva à defesa intransigente da multiplicidade de experiências em termos de organização curricular dos cursos de formação, que sejam acompanhadas em seu desenvolvimento, socializadas e debatidas amplamente pela comunidade da área. Este parece ser um bom caminho, **em oposição ao modelo único de formação** postulado pelo MEC, caminho que permitirá aos educadores a continuidade da construção de caminhos alternativos à formação de professores/profissionais da educação, com vistas ao aprimoramento da educação e da escola públicas em nosso país. (ANFOPE, 2000)*

As Faculdades/Centros/Institutos/Departamento de educação, em articulação com as demais unidades acadêmicas de formação, participarão na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos e programas de formação dos profissionais da educação. Cumpre papel destacado neste sentido, as Faculdades de Educação e os pesquisadores da área de formação de professores junto a pós-graduação.

As experiências em curso em inúmeras IES, que tiveram início com os Fóruns de Licenciaturas e que se solidificaram como espaço coletivo de construção de propostas de formação de professores, indicam que novos caminhos não serão trilhados sem o esforço **coletivo de todos os docentes dos cursos de formação e um movimento institucional na direção de mudanças**. Cumpre papel destacado neste sentido, as Faculdades de Educação e os pesquisadores da área de formação de professores também junto à pós-graduação.

A proposta de formação unificada dos profissionais da educação materializada em uma organização curricular, tal como proposto em 92, anunciava princípios que foram sendo incorporados nas práticas e proposições curriculares para os cursos de formação:

- a) *é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação;*

b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e

c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional.

Em resumo, a formação do profissional da educação, do ponto de vista mais global, implica:

a) uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;

b) a revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e

c) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional.

Apesar de não podermos resolver todos estes problemas de uma vez, nem muito menos sozinhos, é fundamental termos consciência deles para podermos equacionar as saídas para a crise do profissional de educação” (ANFOPE, 1992).

As experiências de formação em várias IES, particularmente nos últimos 20 anos, vêm revelando que as inúmeras possibilidades criadas para a formação dos estudantes sobre novas bases, trazem o gérmen do novo e criam também formas de desenvolvimento do trabalho docente que inovam no contexto das escolas públicas.

Esta, também, dimensão importante a ser trabalhada nos cursos de formação de professores: a inovação da prática pedagógica, criação de novas modalidades de formação, novos cursos que desafiem não apenas a organização das IES, mas sobretudo as possibilidades de novas formas de organização da escola básica (ANFOPE, 2004, **Documento ao Prodocência**).

VI – QUESTÕES ORGANIZATIVAS

1. regulamentação da profissão e avaliação docente

Historicamente, a discussão sobre a regulamentação das profissões no campo da educação inseria-se, em fins da década de 70 e durante parte da década de 80, como uma forma de resistência às políticas educacionais do regime ditatorial que fragmentando o trabalho pedagógico, seguindo a lógica da divisão social do trabalho, criaram a figura dos especialistas de educação. Naquele momento, surgiam as associações de professores, orientadores e supervisores educacionais, em âmbito nacional e estadual, que se contrapunham a uma visão reducionista dessas

funções, inclusive já apontando a docência como base da formação dos especialistas. A luta pela regulamentação da profissão configurava-se como uma luta pela profissionalização e valorização do magistério. Na virada da década de 80 para 90, o movimento docente organizado opta por, abandonando a fragmentação da categoria que sucederia à regulamentação das profissões, unificar suas entidades, em nível nacional e estaduais, fortalecendo a luta dos profissionais de educação em prol da qualidade do ensino e da melhoria das condições de trabalho. Essa luta não é exclusiva da ANFOPE e, portanto, é constante a busca do diálogo com as demais entidades do magistério – acadêmicas, sindicais e estudantis – na construção de um projeto coletivo de educação, configurado pelo projeto de LDB da sociedade brasileira e do Plano Nacional de Educação, elaborado pelas entidades organizadas da sociedade civil.

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, e a revogação da Portaria 399/89, que regulamentava o registro profissional obrigou, no entanto, a retomada da discussão sobre a regulamentação da profissão dos profissionais da educação. A exigência, posta pela LDB, de criação de um órgão regulamentador da profissão docente, imprime outro caráter à discussão, provocando, inicialmente, encaminhamentos equivocados devido à confusão advinda da vinculação da discussão da regulamentação da profissão à da criação dos Conselhos, e desta ao processo de profissionalização e valorização da categoria.

Como relata o Documento Final do X Encontro Nacional da ANFOPE (2000, p.40) *a alusão à criação de um Conselho ou Ordem de Professores aparece nos documentos da ANFOPE desde 90, vinculada à possibilidade/necessidade de fiscalização da formação de professores nas instituições formadoras*, ainda durante as discussões da LDB. Essa discussão situava-se, à época, na luta mais ampla pela melhoria da formação de professores e das condições de trabalho.

No entanto, setores conservadores no campo da pedagogia, encaminharam ao Congresso Nacional, em 98, o Projeto de Lei 4746, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de pedagogo, atropelando o processo de discussão e evidenciando as contradições das propostas de regulamentação profissional e da criação de Conselhos regulamentadores das profissões.

Em 1998, no II Seminário Nacional da ANFOPE, foi organizada uma mesa para discutir a temática da regulamentação da profissão de pedagogo. Naquele momento, a partir da preocupação com uma possível desregulamentação das profissões, e com o vazio que se criava a partir da LDB para os registros profissionais até então existentes, destacaram-se alguns pontos para discussão, depois retomados em 2000, no X Encontro Nacional. Dentre esses pontos citamos a construção de um Código de Ética e de uma concepção democrática de Conselho dos Profissionais de Educação, bem como da delimitação da área de abrangência do futuro Conselho, sem descuidar da unificação da luta entre as entidades representativas, sindicais, científicas e culturais da categoria.

Durante o X Encontro, 2000, no entanto, como assinala o Documento Final, “evidenciaram-se as contradições presentes em nossas discussões e na proposta de regulamentação em curso” (p.41), principalmente, a partir das contribuições do CNTE e do ANDES-SN, cujos argumentos contrários à regulamentação da profissão e à criação dos Conselhos encontram eco na ANFOPE. Apesar de não considerar a questão fechada naquele momento, a ANFOPE entendeu, no entanto, que a “desvalorização profissional não se equaciona burocraticamente” (ANFOPE, 2000, p.42)

Os principais argumentos contrários apresentados no X Encontro Nacional referiam-se ao caráter cartorial e burocrático dos Conselhos, à decorrente “desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, aliado ao risco de aprofundar a ausência do controle público e propiciar a terceirização do trabalho docente” (ANFOPE,2000, p. 41). O X Encontro aprovou uma moção contrária à aprovação do substitutivo e da lei de regulamentação do pedagogo (Lei 4748/98) por considerá-lo divisionista, visto que a ANFOPE defende a unificação da formação dos profissionais da educação e também de sua profissionalização.

Seguindo a mesma lógica fragmentadora do Projeto de Lei Nº 4748, está em curso o Projeto de Lei Nº 4412 de 2001, que pretende regulamentar o exercício da profissão de Supervisor Educacional. A esse projeto a ANFOPE também se opõe.

Não podemos confundir a regulamentação da profissão com o processo de profissionalização do magistério, que apresenta estreita relação com a busca de dignidade profissional e de melhoria da qualidade da educação. Sem dúvida, os salários e as condições de trabalho dos profissionais de educação estão, há muito tempo, aviltados, fruto de uma política educacional descomprometida com os interesses da população e distante de suas reais necessidades. No entanto, consideramos que a regulamentação não representará uma solução para tais problemas.

A criação de Conselhos profissionais é uma estratégia equivocada que aponta para o passado, para as medievais corporações de ofício, e não atende à demanda atual da categoria e a sua luta em prol de uma organização democrática. As corporações constituem-se, enquanto associações profissionais de participação compulsória, fechadas em si mesmas, com características paraestatais e têm o poder de ignorar a legitimidade e legalidade de órgãos educacionais formadores dos respectivos profissionais. Hoje, já possuímos um acúmulo de discussões sobre o tema, com contribuições de trabalhos acadêmicos advindo da Sociologia das profissões, que demonstram o equívoco das propostas de regulamentação profissional que, inclusive, ferem a autonomia universitária, visto que os Conselhos detêm o “poder de desconhecer os diplomas emitidos pelas Faculdades de Educação, impedindo o exercício de atividades auto-definidas como privativas de Pedagogos ou de Profissionais de Educação” (RODRIGUES, 2002, p. 5).

A discussão sobre a regulamentação das profissões e da criação dos respectivos conselhos profissionais foi enriquecida, não somente com fortes argumentos, mas, com os recentes escândalos

envolvendo Conselhos Profissionais, mais especificamente, do recém criado Conselho Federal de Educação Física, cuja existência contraditória suscitou a organização, por parte de professores e estudantes da educação física, do movimento Nacional Contra a Regulamentação (MNCR) que se coloca contra a regulamentação das profissões e a criação dos respectivos conselhos, por entender que estes últimos passam a se apropriar privativamente dos campos de atuação dos trabalhadores, fragmentando a luta pela regulamentação do trabalho.

A regulamentação da profissão, ademais, pode restringir o exercício profissional, ferindo as liberdades individuais, como, por exemplo, impedindo a inscrição em concursos públicos de profissionais não registrados em conselhos, como o que vem ocorrendo com Psicólogos, Fonoaudiólogos, Médicos etc.

Além disso, a instituição de Conselhos profissionais:

jogaria fora toda a experiência historicamente acumulada na busca de uma base comum nacional - capitaneada pela ANFOPE - para a formação dos educadores brasileiros, assim como todas as importantes e múltiplas experiências de formação profissional realizadas em faculdades de educação em diversas regiões brasileiras. Isto poderá significar na prática, a instituição de outras formas de verificação da proficiência profissional e ética (mais um Provão), que teria o poder paraestatal de impedir a ação profissional dos diplomados pelas faculdades de educação (Rodrigues, 2002, p. 5).

Um dos argumentos dos defensores da constituição dos conselhos de Pedagogia, ou de profissionais da educação, parte do pressuposto de que estas profissões não possuem um órgão fiscalizador. Tal argumento não procede, pois o controle do exercício profissional deve se dar através de um controle social que envolve os pares, a comunidade escolar ou universitária, os alunos e suas famílias, as entidades representativas, e os órgãos públicos que já exercem essa função. Argumenta-se que a profissão não é regulamentada, o que, de fato, não condiz com a realidade, visto que a mesma é alvo de uma formação específica e para exercê-la são realizados concursos ou contratações regidos por leis específicas e alvo de uma série de regulamentações. Isto, de fato, não condiz com a realidade. Com efeito, desde sua recriação o Conselho Nacional de Educação vem baixando inúmeras regulamentações sobre a formação e, conseqüentemente, sobre a profissão docente.

É necessário apontar na direção da reconfiguração do Conselho Nacional de Educação e demais conselhos estaduais e municipais, no sentido de sua autonomia, inclusive financeira, frente ao governo, conforme defendida pela LDB da sociedade civil.

A ANFOPE contrapõe-se radicalmente a qualquer investimento legislativo que fragilize e fragmente o campo educacional. Nesse sentido, a ANFOPE luta pela retirada definitiva dos Projetos de Lei Nº 4746 de 1998 e o de Nº 4412 de 2001, e dos demais projetos em curso referentes ao

campo da educação, visto que eles contrariam os princípios da entidade, a autonomia universitária e a livre associação dos profissionais da educação, e apontam para a fragmentação da categoria, além de aumentar os riscos de corporativismo.

É necessário, portanto, que acompanhem também o encaminhamento das discussões, em curso no CNE, desde 2003, sobre carga horária dos cursos de graduação e a transferência do controle do exercício da profissão para as corporações/ conselhos profissionais.

Entendemos que, ainda que o Decreto 1403/03 que instituía o Exame de Certificação tenha sido suspenso em sua aplicação, esta é uma iniciativa de política contemplada na Resolução 01/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, tendo, portanto, força legal.

Uma nova realidade talvez se evidencie, no caminho da regulamentação da profissão. O quadro de degradação da escola pública brasileira, evidenciado nos baixos índices de investimento e recursos e nos processos de avaliação de desempenho dos alunos da educação básica, retoma a tendência histórica de culpabilizar os professores pelo fracasso educacional. A proposta de implementar a regulação da profissão, iniciada com a discussão sobre a certificação, retorna sobre novas bases: a avaliação docente. O acompanhamento destas discussões e das iniciativas bastante polêmicas e plenas de contradições, já em curso no país¹³ deverá permitir aos educadores avançar na compreensão desses processos e seu papel na luta pelas condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada que devem merecer definição nas políticas educacionais.

2. Desafios para a ANFOPE

É premente a necessidade de cumprir as indicações do XII Encontro as quais, pela luta que se impôs no período, para aprovação das Diretrizes Curriculares da Pedagogia, não puderam ser levadas a bom termo.

- Encaminhar ações de mobilização e participação nas instâncias deliberativas que compõem as Instituições de Ensino Superior (Conselhos, Fóruns, Departamentos) e Conselhos de âmbito Nacional, Estadual e Municipal de Educação.
- Fomentar a criação de grupos de pesquisa, linhas de discussão e estudos temáticos sobre a formação de professores nas IES.
- Melhorar a sistemática de comunicação e discussão dos membros da ANFOPE e das instituições vinculadas com a formação de professores (criação de redes de discussão).

¹³ O Estado da Bahia implementou desde 2005, processo de avaliação de professores, regulamentado por lei da Assembléia Legislativa.

- A ANFOPE, junto com a ANDES-SN, CNTE e demais entidades vinculadas ao campo educacional deve empreender uma campanha contra a regulamentação da Profissão de Pedagogo, buscando uma articulação como os movimentos contra a regulamentação de outras áreas.
- promover um fórum de debate permanente sobre EAD, em articulação com as Ies, avaliando, analisando e acompanhando as experiências em andamentos nas diferentes Ies e nos vários estados, com vista a aprofundar o debate das questões teóricas, metodológicas e políticas que lhes são atinentes.
- a **revisão das Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica, 2002**, de modo a garantir, ainda na graduação de todos os licenciandos, a formação para a **gestão democrática**, como um dos princípios fundamentais para o exercício profissional do magistério.
- Instituição de formas de acompanhamento dos processos de criação, autorização e credenciamento de IES e dos cursos de formação.
- acompanhamento dos processos de transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, mediante o estabelecimento de parâmetros que inibam a mera transformação burocrática do projeto pedagógico sem a transformação do projeto institucional de formação;

3. Recomendações

- a) articulação com as entidades da área – FORUMDIR, ANPEd, CEDES - para realização de um Seminário Nacional, em dezembro deste ano, com a participação dos colegiados de licenciaturas de todos os cursos de formação;
- b) Promover, nos estados, fóruns de debates com o CONSED, UNDIME, UNCME, CEEs, CMEs.
- c) Intervir propositalmente nas políticas de contratação e de concursos públicos para profissionais da educação.
- d) Mobilizar para a convocação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e a realização do VII CONED.
- e) Promover um fórum integrado com todas as entidades (ANFOPE, FORUNDIR, FORGRAD, ANPEd, ANDIFES, CEDES, Executiva de Pedagogia, CNTE, ANDES), na próxima ANPEd

É urgente a tarefa de realizar os encontros estaduais e regionais, para que possam constituir-se fórum de socialização das preocupações das IES em relação aos Cursos de formação, em especial da Pedagogia. A nova Diretoria assume a entidade em um momento de grandes embates no campo da formação: a implementação das diretrizes da Pedagogia, a transformação dos Cursos Normais Superiores bem como sua extinção, a ampliação dos Cursos de Educação à Distância para formação

inicial de professores, a luta pela aprovação do piso salarial e ainda assiste ao retorno da polêmica questão da avaliação docente.

Para enfrentar esta nova etapa com amplitude e firmeza, um trabalho coletivo e articulado, com FORUMDIR, ANPEd, CEDES e FORGRAD, faz-se necessário, sobretudo na análise do desenvolvimento dos cursos de formação de professores – licenciaturas, pedagogia e ainda o Normal Superior.

Referências Bibliográficas

ANFOPE. *Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X, XI e XII Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*. Brasília, de 1990 a 2004.

ANFOPE/ANPEd/CEDES/FORUMDIR – *Documento Final VII Seminário*. Brasília, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CP 05/2005.

CNE. Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares da Pedagogia, Conselho Nacional de Educação, em Brasília, 17/03/2005.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA & COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *Documento norteador para Comissões de autorização e re conhecimento de curso de pedagogia*. Brasília: MEC/SESu, 2001. (mimeo)

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/SESu, 1999. (mimeo)

CONARCFE. *Documentos Finais do I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores*. 1983, 1986, 1989 e 1990. (mimeo)

RODRIGUES, José. *Além da cruz do corporativismo e da espada do mercado: um ensaio sobre a regulamentação profissional dos trabalhadores em educação e a luta por um novo CNE*. São Paulo, 2002 (mimeo – Texto apresentado no 4º CONED)

ANEXO

(matriz do ENADE para avaliação dos Cursos de Pedagogia)

I. Conhecimentos pedagógicos de formação geral:

a) conhecer a realidade dos diferentes espaços de atuação e suas relações com a sociedade mais ampla de modo a propor intervenções educativas fundamentadas em conhecimentos filosóficos, sociais, históricos, econômicos, políticos, artísticos e culturais;

- b) conhecer e analisar as políticas educacionais e seus processos de implementação;
- c) compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, considerando as dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais, éticas e estéticas;
- d) articular as teorias pedagógicas e de currículo no desenvolvimento da docência, na elaboração e avaliação de projetos pedagógicos, na organização e gestão do trabalho educativo escolar e não-escolar;

II. Conhecimentos pedagógico-didáticos:

- a) participar da formulação, implementação e avaliação contínua de projetos pedagógicos escolares e não escolares;
- b) planejar, organizar, realizar, gerir e avaliar situações de ensino e de aprendizagem, de modo a adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicos das diferentes áreas à diversidade dos alunos, tendo em vista a qualidade da educação;
- c) incorporar as tecnologias de informação e comunicação ao planejamento e às práticas educativas;
- e) analisar situações educativas e de ensino e realizar estudos e pesquisas, de modo a produzir conhecimentos teóricos e práticos.

III. Conhecimentos das áreas específicas:

- a) conhecer e articular conteúdos e metodologias específicas das áreas de conhecimento envolvidas nos diferentes âmbitos de formação e atuação profissional;
- b) proceder a seleção e organização de conteúdos e de estratégias para promoção da aprendizagem, considerando diversos contextos sócio-culturais e capacidades cognitivas e afetivas dos alunos;
- c) estabelecer a necessária articulação entre saberes e processos investigativos dos diversos campos do conhecimento.
- d) promover ou participar do planejamento, implementação e acompanhamento de ações relativas à gestão democrática da escola e do trabalho educativo escolar e não-escolar.