

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS
CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

IV ENCONTRO NACIONAL

DOCUMENTO FINAL

BELO HORIZONTE, JULHO DE 1989

ÍNDICE

1. PREFÁCIO	03
2. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: NATUREZA, PAPEL E TAREFAS IMEDIATAS	05
3. REAFIRMANDO E EXPANDINDO OS PRINCÍPIOS GERAIS DO MOVIMENTO	11
4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SOCIEDADE	13
5. BASE COMUM NACIONAL	15
6. QUESTÕES ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ...	20
6.1. A identidade da Pedagogia	22
6.2. A identidade do Pedagogo	23
7. QUESTÕES ESPECÍFICAS DAS DEMAIS LICENCIATURAS	25
7.1. Bacharelado, Licenciaturas e Base Comum	27
7.2. Licenciaturas curtas e polivalentes	27
8. ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DO EDU- CADOR	27
9. QUESTÕES ESPECÍFICAS DA ESCOLA NORMAL	30
9.1. Locus de formação	30
9.2. A questão da polivalência	32
10. ESTÁGIO SUPERVISIONADO	32
11. CARREIRA DO MAGISTÉRIO	34
12. OS PROFISSIONAIS DO ENSINO NA NOVA LDB: POSIÇÕES A PARTIR DE ALGUNS PROJETOS	35
12.1. Formação mínima para o exercício profissional..	36
12.2. Organização curricular	37
12.3. Condições de exercício profissional	38
13. NOVAS PREOCUPAÇÕES DO MOVIMENTO	38
14. OUTRAS RECOMENDAÇÕES	38
1. PREFÁCIO	

O IV Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador foi convocado extraordinariamente para julho de 1989, face à necessidade de se obter um posicionamento do movimento em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi promovido, em Belo

Horizonte, (MG) pela Comissão Nacional, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, com o apoio deste, do INEP, da SBPC e da Faculdade de Educação da UNICAMP.

O evento teve a duração de quatro dias nos quais os participantes dedicaram-se ao trabalho em grupo e reuniram-se em plenária para análise e aprovação do conteúdo deste documento.

Participaram do evento 19 Estados, com um total de 87 participantes.

É a seguinte a relação de Estados presentes ao IV Encontro: Alagoas, Amapá, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe.

Estiveram representadas no evento as seguintes entidades: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Sociedade Brasileira de Física (SBF), Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (FENASE), Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP).

Embora a preocupação do momento estivesse centrada na elaboração da nova LDB, procurou-se avançar em questões consideradas pré-requisito à própria análise das propostas da nova LDB - sem contudo deixar de obter um posicionamento sobre esta. Entre as preocupações figurou: a revisão dos princípios do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador elaborados em 1983; a evolução histórica de algumas questões que foram debatidas nos Encontros realizados nos últimos anos pela Comissão Nacional; a colocação de problemas atuais para debate e encaminhamento; e a LDB.

Participantes: Adia Maria M. Silva, Alcides Genero, Alvaro Moreira Hypólito, Ana Célia L. Bazerra, Ana Lúcia B. Rocha, Ana Maria N. Chiedde, Ana Rosa B. Gomes, Ana Waleska P. C. Mendonça, Anna Maria Pessoa de Carvalho, Anna Maria S. de C. Soares, Antonio Carlos C. Ronca, Bárbara Vieira Guedes, Belkui A. N. da Fonseca, Bertha de Borja R. do Vale, Cecília Luiza Broilo, Célia Frazão S. Linhares, Célia Maria C. Barroqueiro, Cleonilse N. S. Cruz, Conceição Correa Medeiros, Cristina Celeste de S. Lyro, Deise Miranda Vianna, Dinair Leal da Hora, Edi dos Santos Ferreira, Edilson Duarte dos Santos, Ednar Carvalho Cavalcanti, Eliana Coutinho Santos, Erasto Fortes Mendonça, Evangelina Maria M. Noronha, Fernanda Griz G. Cavalcanti, Geny de Oliveira Ramos, Geraldo Francisco Barbosa, Glaura Vasques de Miranda, Gustavo do Passo Castro, Helena Maria S. de M. Gomes, Ilka dos Santos Magalhães, Ilma Passos A. Veiga, Iria Brzezinski, Ivalberto Castro Campos, Ivany Rodrigues Pino, Ivone Garcia Barbosa, Jailson Florêncio de Queiroz, Judite Oliveira Aragão, Laura Maria S. Vieira, Lea da Cruz, Leda Regina D. Sécca, Leny Rodrigues M. Teixeira, Lúcia Maria Cini, Luiz Carlos de Freitas, Luiz Henrique Mendes, Luzia Edith B. S. Braga, Márcia Angela da S. Aguiar, Márcia Maria de M. Gonçalves, Marcos Antonio Soares, Maria Auxiliadora C. A. Machado, Maria Cândida M. Fortes, Maria Cecília de L. Magossi, Maria da Conceição de A. B. Lima, Maria da Penha E. Arantes, Maria de Fátima A. F. Lima, Maria de Lourdes M. Prais, Maria do Socorro A. O. Cavalcanti, Maria Estela da C. Mascarenhas, Maria Felisberta B. da Trindade, Maria Francisca O. Santos, Maria Georgina P. L. Souza, Maria Helena A. Martins, Maria Hermínia B. Passamai, Maria Lúcia C. Galindo, Maria Nilce de M. Pinto, Maria Stella T. Rollemberg, Marinel Pereira Abbade, Marlene Ribeiro, Mary T. Paz Brito, Naim de Abreu S. Leite, Neuza Maria de O. Macedo, Nilda Ribas Diniz, Nuzi de Mendonça, Olga Molina, Paulo Henrique V. da Costa, Raquel Volpato Serbino, Regina Leite Garcia, Rita de Cassia C. Porto, Sandra Maria B. Pereira, Sonia Martins de A. Nogueira, Suely Pereira da S. Rosa, Umberto de Andrade Pinto, Wilson Magossi.

Coordenadores dos Grupos de Trabalho do IV Encontro: Anna Maria P. de Carvalho, Celia Frazão S. Linhares, Iria Brzezinski, Maria Cândida M. Fortes.

Equipe de Redação do Documento Final: Ana Lucia B. Rocha, Anna Maria P. de Carvalho, Antonio Carlos C. Ronca, Celia Frazão S. Linhares, Deise Miranda Vianna, Iria Brzezinski, Ivone Garcia Barbosa, Laura Maria S. Vieira, Leny R. M. Teixeira, Luiz Carlos de Freitas, Maria Candida M. Fortes, Neuza Maria O. Macedo.

Equipes de Apoio: (FE/UNICAMP) Luciane Moreira de Oliveira, Maria Tereza G. Vicente, Marta Francisca de Freitas; (IRHJP/MG) José Teixeira Soares, Maria Luiza C. Cavalcanti, Lúcia de F. Marques, Eliene Rodrigues Porto, Maria Rosa.

Coordenações Regionais: Antonio Carlos Caruso Ronca, Iria Brzezinski, Maria Cândida Mendes Fortes, Cecília Luiza Broilo e Maria Nilce de Mendonça Pinto.

Coordenação Nacional: Luiz Carlos de Freitas

2. COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR: sua natureza, papel e tarefas imediatas

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador está completando seu sexto ano de existência. Criada em 1983, no Encontro de Belo Horizonte, deu prosseguimento ao Comitê Nacional Pró-Formação do Educador que atuou de forma destacada entre 1980 e 1983. Herdou seu espírito de autonomia frente aos organismos oficiais, bem como seu objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências.

O movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador articula-se mais enfaticamente em 1980, com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocada em debate nacional. Naquele momento, o Comitê já apontava para a impossibilidade de reformular o Curso de Pedagogia sem rever os currículos das demais licenciaturas, incorporando lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias.

Marco importante nesta evolução foi o I Seminário de Educação Brasileira realizado em 1978 na UNICAMP e que permitiu superar o isolamento das discussões apontando para um debate de âmbito nacional.

O início desta fase do movimento surge em 1975 quando o CFE propõe os Pareceres números 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral, a de formar o especialista no professor. Dois anos depois são sustados pelo MEC, que abre o debate sobre a reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESu/MEC, são realizados sete seminários regionais sobre reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos

Humanos para Educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos interessados na formação do educador. Em função disso, reivindicou-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. O registro dos documentos e discussões iniciais foi feito em volume publicado pela SESu/MEC em 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos educadores. Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da primeira fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESu/MEC promoveria, já no segundo semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido de Encontros Estaduais.

O Encontro Nacional ocorreu entre 21 e 25 de novembro de 1983, em Belo Horizonte. Gerou um documento que ficou conhecido como o "documento de Belo Horizonte".

A atuação dos educadores neste período, com o apoio do Comitê (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC e ANPED foi de fundamental importância na medida em que delineou uma proposta alternativa para a condução desta reformulação a nível nacional.

Uma análise do documento gerado nesta reunião dá, facilmente, a dimensão de sua importância. O documento deixa claro que a problemática da reformulação dos cursos de formação do educador expressa uma das facetas da crise mais geral da educação brasileira, e envolve aspectos políticos de marcada relevância como: a) a necessidade de mudança na política econômica vigente - em especial a dependência do capital estrangeiro; o necessário abandono de uma perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do profissional da educação; e a denúncia da política clientelista na área educacional. Complementarmente, reivindica mais verbas para a educação; uma reforma tributária com maior parcela de verba para Estados e Municípios; reformulação dos três graus de ensino de forma democrática e participativa; mecanismos de aperfeiçoamento constantes para os educadores; melhoria das condições salariais e revisão dos critérios de ingresso e acesso ao magistério; e melhor distribuição de recursos de forma equitativa para todas as áreas de conhecimento, estimulando e financiando pesquisas de caráter educacional e social.

A partir destas premissas o encontro propôs um conjunto de "princípios gerais" da maior importância e que tem sido inspiração para a reformulação de muitos cursos. Entre eles destacamos:

1. A contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira.
2. A defesa da autonomia universitária.
3. Gratuidade do ensino em todos os níveis.
4. Reformulação das leis 5540/68 e 5692/71.
5. Mudança das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação.
6. Eleições diretas nas universidades em todos os níveis.
7. Autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre prioridade de pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas, a partir de uma base comum nacional.

8. Credenciamento periódico dos cursos e experiências conduzido, no caso das Universidades, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa destas e, no caso das isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Na mesma categoria de "princípios gerais", o documento ainda fornece uma concepção socio-histórica avançada de educador; ressalta o papel da teoria e da prática como núcleo integrador indissolúvel da formação profissional; e estabelece a docência como base da identidade profissional de todo educador.

O documento ainda registra propostas aprovadas em relação à reformulação da Pedagogia, das Licenciaturas específicas e da Escola Normal. Dedicou um capítulo especial às recomendações relativas ao Estágio Supervisionado.

A parte mais importante deste documento é a que apresenta os "princípios gerais". Tem sido a mais referenciada nas várias reformulações que se encontram em curso. Estes princípios mostram, também, a sintonia destas reivindicações de 1983 com as defendidas durante o processo de elaboração da nova Constituição e da nova LDB. Sem o envolvimento dos educadores progressistas, o Encontro de Belo Horizonte teria trilhado caminhos bem diferentes.

Foi o Encontro de Belo Horizonte que, compreendendo as dificuldades de se implementar os princípios gerais e as propostas aprovadas, sugeriu a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Nas orientações para continuidade do processo diz:

"Que se forme uma Comissão Nacional para acompanhar a continuidade do processo e que se formem Comissões Estaduais representativas para mobilizar as IES, alunos e professores de todos os graus de ensino, as entidades, associações científicas e grupos representativos da sociedade civil envolvidos em educação" (1).

Cabe ressaltar duas palavras no texto acima: acompanhar e mobilizar.

Estas são as funções centrais da Comissão Nacional e das Comissões Estaduais.

No entanto, acompanhamento e mobilização são tarefas árduas, que custam trabalho e dinheiro. Criada em um clima de enfrentamento com as entidades oficiais, a Comissão só podia contar com trabalho (de seus próprios participantes). Trabalhou num clima de absoluta penúria econômica nos anos que se seguiram ao Encontro de Belo Horizonte, graças ao desprendimento de um grupo de educadores comprometido com os princípios do documento de Belo Horizonte e das instituições a que este estava ligado.

As sucessivas tentativas dos órgãos oficiais em desconhecer o documento de Belo Horizonte e a própria Comissão colocaram-na mais ainda em confronto com a oficialidade. Foi acusada de obstruir o processo de reformulação, de postergar decisões, de realizar um discurso político que a nada conduzia, de ter-se esgotada em si mesma.

Estas acusações foram acolhidas por alguns setores da área educacional que as interiorizaram. Uma visão idealista fazia com que alimentassem a ilusão de que a reformulação dos cursos devia ser uma linha reta entre o documento de Belo Horizonte e a realidade educacional. Como isto não ocorria, a Comissão teria, então, perdido função. Na expectativa de grandes avanços imediatos, tais setores cobravam eficiência na condução da reformulação dos cursos. Mas, a dinâmica da realidade impunha outro curso aos acontecimentos. Cerceada em seus recursos e com a tarefa de mobilizar um país com as dimensões do Brasil, a atividade da Comissão não podia constituir-se somente por avanços. Os erros, recuos, dificuldades, boicotes faziam parte do seu dia-a-dia. Esta incompreensão fez com que vários companheiros se afastassem dos trabalhos. Alguns simplesmente desistiram, outros converteram-se em críticos implacáveis. Os setores menos politizados foram os primeiros que se afastaram.

Estas acusações perderam de vista a contextualização que o documento de Belo Horizonte tão bem delineou. A reformulação passou a ser vista, por alguns, numa ótica tecnicista, a-histórica, como se dependesse unicamente da "vontade das pessoas". Não avançava porque a Comissão não conseguia equacionar uma "proposta objetiva" para a reformulação.

Obviamente, não se quer afirmar que todos os que se afastaram o fizeram por falta de visibilidade política. Outros motivos contribuíram, entre eles o crescente processo de democratização que envolveu boa parte dos educadores progressistas nas tarefas dos partidos políticos, associações profissionais e entidades. A ascensão de governos progressistas em vários estados também drenou vários colegas para a área estatal e ainda continua a fazê-lo.

Simultaneamente, as entidades e associações da área educacional foram fortalecendo-se ao longo destes anos e surgiu a argumentação de que a Comissão estaria superpondo suas atividades às destas entidades e associações. Várias vezes apareceram sugestões para que ela fosse incorporada a outras entidades sob a argumentação de evitar a fragmentação. Mas os que continuaram militando no movimento permaneceram fiéis ao postulado da necessidade de uma comissão autônoma que mobilizasse e acompanhasse as questões específicas da reformulação dos cursos de formação do educador. A racional usada foi o combate à fragmentação pela integração no trabalho e não pela simples eliminação de uma frente de luta. A Comissão, de resto, sempre havia postulado, desde a sua formação, tal integração. Com algumas entidades conseguiu maior interação, com outras menos, e com algumas, nenhuma. Mas até por uma questão de sobrevivência e eficácia, como atestam os documentos dos encontros nacionais já realizados, ela tem sido a principal interessada nesta integração.

Há outra questão relacionada à autonomia da Comissão. Os profissionais da área educacional dividem-se, como é natural, em várias correntes de pensamento e concepções políticas. No entanto, a perspectiva de "aparelhar" a Comissão e fazer dela a extensão de UM partido político ou de UMA concepção política foi considerada extremamente contraproducente.. As pessoas que participam do movimento têm o direito de assumir seus compromissos políticos, enquanto pessoas. É mesmo desejável que assim ocorra. Mas as tarefas, as decisões e as ações a serem tomadas serão marcadas pelas concepções majoritárias nos fóruns do movimento, a partir do debate democrático e amplo.

Nesta mesma linha, considerou-se também que o movimento não pode figurar como representativo de estreitos interesses corporativistas.

Em resumo, é fundamental que se preserve a autonomia do movimento e se aumente a integração com outras entidades também interessadas na discussão da formação do educador. A Comissão é uma entidade preocupada em fazer avançar a reformulação dos cursos de formação do educador em cada instituição formadora. Procura exercer tal acompanhamento e mobilização através de Comissões Estaduais. Não é uma entidade sindical e nem uma entidade com a responsabilidade de conduzir o debate acadêmico das amplas questões do movimento dos educadores brasileiros. Tanto num caso, como em outro, já existem entidades que desenvolvem esta tarefa competentemente.

Por tudo isto, no III Encontro Nacional da Comissão, realizado em Brasília em 1988, a plenária ratificou o que já havia indicado no I e no II Encontro Nacional (Belo Horizonte, 1983 e Goiânia, 1986, respectivamente):

- a) a necessidade da continuidade do movimento; e
- b) a manutenção da sua autonomia.

A nosso ver, o III Encontro deu um importante passo ao retomar as questões organizativas e fixar com clareza o seu papel de:

"a) viabilizar a unidade do movimento articulando a compreensão das questões nacionais, regionais e locais, bem como suas relações específicas;

- b) estimular a organização do movimento a nível estadual e regional;
- c) articular-se com as entidades, sem perder a perspectiva da especificidade do movimento;
- d) manter-se atualizada com relação às experiências de formação do educador, veicular informações e propôr avanços quando oportunos" (2).

Acredita-se, portanto, que não há superposição desta atividade com a de outras entidades. Primeiro, pela própria magnitude dela. Poder-se-ia afirmar, hoje, que está disponível, em outras entidades, uma estrutura que tenha motivação para dar conta, sozinha, desta tarefa? Existe alguma entidade em condições de dispensar ajuda nesta área? Segundo, pela sua especificidade: reformulação dos cursos de formação do educador.

Neste sentido, o IV Encontro também ratificou a continuidade do movimento e da Comissão, bem como o seu fortalecimento - tendo em vista seus propósitos, a LDB e a própria implantação desta.

A Comissão é composta hoje, por um Coordenador Nacional, cinco Coordenadores Regionais e representantes formalmente constituídos em 15 estados. Em outros 10 estados possui contatos que estão rearticulando representações.

É importante ressaltar que em alguns estados o trabalho da Comissão é insatisfatório pela forma como os representantes estaduais conduzem esta atividade. Há muito empenho em alguns estados, mas há, também, trabalho descomprometido em outros; pouca obtenção de recursos entre as entidades locais que dariam sua contribuição uma vez solicitada, e falta de mobilização constante.

Assume-se como tarefa básica do movimento, atualmente, aumentar sua capacidade de articulação, organização e mobilização. Para tal é importante que se estabeleçam organismos estaduais representativos que consigam articular os esforços de reformulação dos cursos de formação do educador, identificar e trocar experiências, levantar dificuldades existentes e articular-se com o movimento nacional. Esta é a única via de fortalecimento para o movimento. Esta é a sua especificidade. Sem isto, converter-se-á em mais uma instância de reflexão do que de ação. Mais do que nunca é fundamental que a reflexão se faça a partir da ação concreta a nível estadual, a qual deve estar referenciada na prática das instituições formadoras de educadores.

São apontadas, a seguir, algumas tarefas imediatas para a Comissão.

1. É necessário que se encontrem formas para que as Instituições de Ensino Superior e Associações de Docentes dêem sustentação financeira às Comissões Estaduais para tornar possível a mobilização e a realização de encontros estaduais, desenvolvendo-se desta forma uma infra-estrutura mínima para os trabalhos.
2. Incentivar a participação efetiva dos docentes e discentes das licenciaturas e dos cursos de formação de professores a nível de 2o. grau, nas discussões e deliberações.
3. Que se estimulem pesquisas que façam um confronto curricular, a nível nacional, para avaliar sistematicamente as propostas de reformulação e analisar questões comuns e diferenciadas que estão surgindo nestas propostas implantadas.
4. Pensar numa forma de organização que possibilite a socialização das experiências que estão sendo realizadas nos Estados.
5. Manter um processo de informação vivo, por exemplo: um boletim.
6. Organizar-se para cumprir as duas dimensões do movimento - acompanhamento de experiências e mobilização - as quais ganharão nova relevância no momento de implantação da LDB.
7. Articular o avanço do movimento o qual passa pela capacidade de mobilização dos representantes estaduais, enfatizando-se a necessidade de ter-se ampliada, nos Encontros Regionais e Nacional, a participação de delegações de docentes e

discentes eleitos em assembléias nos respectivos estados, bem como de entidades nacionais de educadores.

8. Estimular a discussão do Documento Final do IV Encontro nos estados gerando mobilização.

9. Neste importante momento de elaboração da nova LDB a Comissão deve integrar-se ao Fórum Nacional de Educação, que articula politicamente as entidades nacionais.

10. É importante, outrossim, que a Comissão Nacional esteja presente às discussões que estão acontecendo no Grupo de Trabalho da Comissão de Educação e Cultura do Congresso Nacional e, inclusive, conquiste espaço no novo bloco das audiências públicas promovidas pelo referido Grupo de Trabalho, apresentando e defendendo suas posições em relação à LDB.

11. É crucial também, obter a reaproximação de colegas ao movimento e abrir um amplo debate usando a crítica e a auto-crítica como uma forma de rever posicionamentos e traçar novos caminhos, envolvendo todos os cursos de formação do educador.

3. REAFIRMANDO E EXPANDINDO OS PRINCÍPIOS GERAIS DO MOVIMENTO

Decorridos seis anos da formulação dos princípios do documento de Belo Horizonte (3) era importante que fosse feita uma revisão dos mesmos adequando-os às novas exigências do momento. No entanto, não se introduziu, aqui, toda a temática educacional que está sendo debatida por outras entidades. Para isto existem. Tratou-se de apontar, resumidamente, as que são fundamentais na ótica da mudança dos cursos de formação do educador.

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 grande maioria da população.

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) É dever do estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino em todos os níveis.

Nesta área ainda defende-se que:

- não deve haver repasse de verbas públicas para escolas particulares enquanto o Estado não suprir as necessidades de educação escolar em todos os níveis para toda a população brasileira;

- deve-se encontrar meios sistemáticos de fiscalização do repasse e utilização de verbas públicas para escolas comunitárias e confessionais;

- deve-se vincular o repasse de recursos públicos às escolas confessionais e comunitárias à não demissão de profissionais de educação por motivos políticos;

- a elaboração do Plano Nacional de Educação é da competência de um Fórum Nacional de Educação, como instância máxima de coordenação da política educacional. Tal Fórum deverá ser coordenado por um Conselho Nacional de Educação.

d) A valorização dos profissionais do ensino decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino.

e) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola em todos os níveis garantindo:

- participação de docentes, estudantes e funcionários na composição de seus órgãos normativos e deliberativos, bem como no processo de escolha direta de seus dirigentes;
- participação da representação da sociedade civil organizada na composição de seus órgãos normativos e deliberativos, procurando aumentar o grau de controle que a maioria da população deve exercer sobre a escola;
- acesso às informações nas instituições; e
- transparência no recebimento e utilização dos recursos.

f) 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 de Ensino Superior (IES) públicas. A nível externo, esta descentralização exige de modo especial:

- revogação das leis 5540/68 e 5692/71 e elaboração da nova LDB precedida de amplo debate da comunidade envolvida;
- extinção do Conselho Federal de Educação;
- criação de um Conselho Nacional de Educação, mantendo-se Conselhos Estaduais e criando-se Conselhos Municipais de Educação;
- garantia de representação da sociedade civil organizada na composição destes Conselhos.

g) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros.

h) A liberdade acadêmica e científica exige:

- poder para executar seu projeto educativo, definido através de seus órgãos colegiados, respondendo às necessidades da maioria da população em cada região do país;
- liberdade para definir os currículos de seus cursos;
- liberdade para realização de experiências pedagógicas e para definir a dinâmica de seu projeto educativo;
- liberdade para decidir sobre os temas prioritários de pesquisa, garantindo o Estado o financiamento da pesquisa em educação;
- liberdade para fixar critérios de seleção, admissão, promoção e habilitação de estudantes.

i) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional. No caso das Instituições de Ensino Superior (IES), o exercício da autonomia universitária, já assegurada na Constituição, deverá repercutir na nova LDB e nas experiências de formação pedagógica.

j) Propõe-se que a forma de aprovação dos cursos de formação de educadores e das novas experiências não seja feita através da forma tradicional de autorização e reconhecimento, e sim através de uma forma de credenciamento periódico, visando

o estímulo a um processo de renovação permanente. Este credenciamento, no caso das universidades, será feito pelos respectivos Conselhos de Ensino e Pesquisa e, no caso das Instituições de Ensino Superior isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação. A Habilitação Magistério de 2o. grau terá seu credenciamento feito junto aos Conselhos Estaduais de Educação.

l) O educador, enquanto profissional do ensino, é aquele que:

- tem a docência como base da sua identidade profissional;
- domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva da totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;
- é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere.

m) A base comum nacional dos cursos de formação do educador deve ser concebida como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental, e não como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas.

n) 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.

o) A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro.

p) Os cursos de formação do educador deverão ser estruturados de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação.

q) Paralelamente à política profissional haverá o desenvolvimento de uma política científica que permita aos discentes o envolvimento significativo com a iniciação científica no campo da pesquisa em ensino.

4. FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SOCIEDADE

A luta pela reformulação dos cursos de formação do educador não tem data para terminar. 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. É preciso que se reconheça como entrave básico da reformulação dos cursos de formação do educador a forma como as relações sociais estão organizadas em nossa sociedade. Como formar o novo educador numa sociedade que não o valoriza como um profissional digno de receber salários justos; nega a possibilidade do aperfeiçoamento profissional constante; e submete a área a interesses clientelistas.

O descaso existente com a qualidade e expansão da escola pública, e ainda, os baixos salários dos profissionais da educação, têm sido motivo de greves que vão desde o ensino de 1o. grau até a universidade. Como formar o novo educador comprometido com o desenvolvimento multifacetado do educando numa sociedade estruturada à base da unilateralidade da divisão do trabalho? Como reorientar os currículos dos cursos de formação do educador a partir de uma concepção socio-histórica de educador que fere frontalmente os interesses hegemônicos vigentes no campo educacional? As conseqüências deste descaso agravam-se. Como explicar a

falta de interesse do nosso aluno pelo magistério? Como conter o crescente esvaziamento dos cursos de formação de educadores em decorrência da desvalorização social do profissional de ensino? O que fazem as IES que defendem a autonomia, democratização e gratuidade da educação e não estão efetivamente preocupadas com a formação deste profissional? Preocupa-nos a tendência atual de IES, descompromissadas de uma forma geral, com os cursos de licenciatura e com o oferecimento de cursos de aperfeiçoamento/atualização/especialização, e que não têm contribuído de forma significativa, para a melhoria do ensino no país. Preocupa-nos, igualmente, o fato de que o número de candidatos aos cursos de licenciatura nos exames vestibulares tem acido assustadoramente e que os alunos que conseguem ingressar nesses cursos chegam muito despreparados do ensino da 1o. e 2o. graus. Tais alunos retornam como profissionais a esse ensino, após sua formação no 3o. grau, também despreparados, alimentando um círculo vicioso.

Estas contradições têm origem no plano das relações sociais - relações estas de classe. 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.

5. BASE COMUM NACIONAL

Antes de examinar as questões específicas das várias instâncias formadoras do educador, é importante que se precise a compreensão do termo base comum nacional.

A discussão deste tema origina-se da formulação do princípio geral mencionado no Documento de Belo Horizonte em 1983:

"A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental" (4).

Ao fazer esta formulação nega-se:

- o currículo mínimo; e
- o elenco de disciplinas.

Ao mesmo tempo, afirmam-se dois componentes fundamentais da base comum:

- concepção básica da formação do educador; e
- corpo de conhecimento fundamental.

A primeira afirmação (concepção básica da formação do educador) nos remete à própria concepção de educador expressa no documento de 1983; em relação à segunda afirmação, o documento somente ensaia a especificação do corpo de conhecimento da Licenciatura em Pedagogia.

Oito meses após o encontro de Belo Horizonte a Comissão Nacional realiza sua primeira avaliação durante a 36a. Reunião Anual da SBPC. No documento que resumiu esta avaliação, vamos encontrar uma parte destinada à questão da base comum nacional e que resume as concepções defendidas naquele momento.

A primeira concepção é a original:

"A base comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de formação do educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de educador comprometido com a realidade de seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática."

Além desta são registradas duas outras:

1. "A base comum seria a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Assim concebida, ela supõe que, ao longo de todo o processo de formação, isto é, durante todo o curso, em todas as disciplinas pedagógicas e principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica. Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, face a realidade em que vai atuar. Para efetivá-la, sugerem-se "linhas de ação" comuns a todas as licenciaturas, tais como Ciclos de Estudos, redefinição da orientação das disciplinas pedagógicas e de conteúdo específico, etc.. Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo."

2. "A base comum às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na formação da consciência crítica. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto socio-econômico e político brasileiro" (5).

Não é fácil compreender em que exatamente esta última concepção diferencia-se das duas anteriores. Tanto esta distinção é precária que três meses depois, em nova avaliação feita durante a III CBE ela é abandonada, permanecendo apenas duas:

Concepção 1:" A base comum seria a "garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação". Sob essa ótica, a ênfase é colocada no "estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica", visando desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido. Assim sendo, essa tendência rejeita a idéia de base comum enquanto um conjunto de disciplinas comuns às licenciaturas, propondo, em contrapartida, "linhas comuns de ação", tais como: ciclo de estudos, redefinição da orientação das disciplinas de conteúdo específico e das disciplinas

pedagógicas em função das propostas de trabalho dos Departamentos e Coordenações a fim de que esta concepção de base comum permeie todas as disciplinas, entre outras sugestões."

Concepção 2: "A base comum seria "uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental". Deve-se buscar assim, o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto socio-econômico e político brasileiro. Essa tendência endossa, portanto, a concepção de base comum defendida no Encontro Nacional de Belo Horizonte, mas não propõe formas concretas para operacionalização" (6).

No II Encontro Nacional de 1986 a questão da base comum é tratada sem diferenciação de concepções.

"Definiu-se que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:

a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponda à especificidade de cada profissão. Como professores devemos confluir num certo saber e num certo fazer.

b) Dimensão política: que aponta para a necessidade de que os profissionais formados pelas diversas licenciaturas sejam capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, o que só pode se dar se tiverem uma formação que permita uma visão globalizante das relações educação-sociedade e do papel do educador comprometido com a superação das desigualdades existentes.

c) Dimensão epistemológica: que remete à natureza dos profissionais da escola, instituição social necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado. A base comum deve, portanto, fundamentar-se em uma estrutura científica capaz de romper com o senso comum, sem perder o núcleo do bom senso nele existente.

Em outras palavras, a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora. Assim sendo, a base comum deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira.

Dessa forma, a base comum nacional deve se caracterizar pela reapropriação por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre teoria e prática desde o começo do curso.

Estes três aspectos deverão permitir que o profissional se aproprie, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola pública brasileira e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador.

O real assumir desta base comum na formação dos profissionais das diversas licenciaturas implicará, evidentemente, numa redefinição dos conteúdos segundo os princípios norteadores do movimento, na redefinição conjunta (Pedagogia e demais Licenciaturas) das disciplinas pedagógicas e das práticas de ensino.

Acredita-se que este real assumir possa fazer avançar o movimento em termos de proposições concretas, superando-se os impasses ainda existentes acerca da operacionalização da base comum. (...)

Não se pode deixar de perceber, no entanto, que a organização atual da Universidade, determinada por uma legislação autoritária, dificulta o avanço necessário da implantação concreta de uma base comum, o que agudiza a importância das mudanças estruturais por que vem passando a Universidade Brasileira.

Por outro lado, ao se apropriarem desta base comum, é preciso que as diversas licenciaturas aprofundem-na e a conduzam no sentido de suas especificidades, no conjunto das suas disciplinas" (7).

O documento do III Encontro Nacional, realizado em 1988, não aborda a questão da "base comum nacional" pois entendeu-se como prioritário enfatizar as questões organizativas. No entanto, pesquisadores foram convidados a abordar este tema durante o evento.

Foi proposta a idéia de "eixos curriculares" como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação. Os eixos curriculares perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação no qual, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas em equipe. Os eixos curriculares permitiriam, também, a seleção dos conteúdos essenciais.

É prudente explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de posições e nem a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas.

Foram propostos vários exemplos de eixos curriculares:

- a) Relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola.
- b) Construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização na solução dos grandes problemas do homem.
- c) Escola pública: enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública.
- d) Cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática. Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da própria escola.
- e) Aluno/professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social.

O exame do desenvolvimento destas discussões sobre base comum nacional provocou diferentes reações durante o IV Encontro Nacional.

Para a Licenciatura em Pedagogia, a passagem da idéia de "dimensões" para a de "eixos curriculares" é um avanço na medida em que muda a natureza das categorias e dos conteúdos em jogo e dá maior flexibilidade à organização curricular.

Além disso, como foi apontado por ocasião do encontro de 1986, os eixos aprofundam o questionamento da estrutura universitária e sua fragmentação em disciplinas, ressaltando a necessidade do trabalho interdisciplinar.

Apesar de admitir-se que esta questão dos eixos curriculares necessita de maior aprofundamento para discutir seu conceito e significado para a prática dos cursos, no geral defendeu-se:

- a) A base comum nacional tem sua ancoragem principal em uma concepção de educador socio-histórica, na forma definida pelo movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores.

b) A base comum nacional poderá ser pensada em termos de eixos curriculares em torno dos quais se articulará um corpo de conhecimento selecionado em função de uma concepção socio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteadas por tais eixos curriculares.

c) São propostos os seguintes eixos curriculares intimamente relacionados entre si:

- I. Relação educação-sociedade;
- II. Conteúdo, método e material didático;
- III. Escola e os profissionais do ensino;
- IV. Relação teoria-prática pedagógica.

A proposição destes eixos não deve ser entendida como algo acabado, devendo ser possível a colocação de novos eixos. Também é necessário que se especifique os que foram apresentados.

d) A base comum nacional não deve ser confundida com currículo mínimo ou como elenco de disciplinas.

e) A base comum nacional será articulada com a realidade regional e local.

f) A viabilização da base comum nacional na forma de eixos curriculares implica em rever a atual estrutura fragmentária das instituições de ensino, garantindo maior interdisciplinariedade e trabalho coletivo.

g) É preciso avançar na proposição de mecanismos de definição e articulação da base comum nacional.

O grupo das Licenciaturas específicas, reunido durante o IV Encontro, discordou do encaminhamento anterior e concentrou sua atenção na caracterização de base comum nacional como segue.

A base comum nacional supõe uma concepção da formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básico em três áreas fundamentais:

- conhecimento específico
- conhecimento pedagógico
- conhecimento integrador.

O conhecimento específico trabalhará o corpo de conhecimentos específicos a cada licenciatura.

O conhecimento pedagógico incluirá além do conhecimento didático-metodológico, a análise filosófica, histórica, sociológica do processo educativo; a dinâmica e a organização da educação brasileira e em especial da escola e do sistema de ensino, e o processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento integrador procurará trabalhar o conhecimento específico na ótica do ensino. Fará a relação entre a adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes.

A base comum nacional é comum a todos os cursos de formação do educador.

6. QUESTÕES ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A Pedagogia começa a ser discutida no Documento de Belo Horizonte de forma lacônica, com a indicação de que:

"...forma prioritariamente o professor das matérias pedagógicas. Poderá ter "áreas de concentração" ou "campos de estudo" como Educação de Adultos, Pré-escola, etc. que permitam o aprofundamento de conhecimentos, que reflitam as

necessidades das IES em atender as exigências do projeto educacional com o qual estiverem comprometidas" (8).

No documento gerado por ocasião da primeira avaliação durante a 36a. Reunião Anual da SBPC, já aparece de forma mais explícita a questão da identidade da Pedagogia e a questão das habilitações.

"Com relação ao Curso de Pedagogia, reafirma-se a necessidade de encarar a questão de sua especificidade no campo do conhecimento. Em decorrência, no que tange às "habilitações", propõe-se o aprofundamento dos estudos sobre a especificidade da educação no atual contexto sócio-econômico e político. Considera-se ainda importante que esses estudos atinjam um pleno amadurecimento, vindo a confirmar ou negar a necessidades desses especialistas na escola. Para tanto, recomendam-se pesquisas que, fundamentadas na realidade concreta, garantam a eficácia das decisões sobre a extinção ou não das atuais habilitações. Isto não impede, contudo, que se criem novas "áreas" em caráter experimental, a partir das prioridades sociais dos Estados" (9).

É interessante notar-se, a partir desta redação, que a questão da especificidade da Pedagogia fica ligada à discussão da existência ou não das habilitações. No documento da segunda avaliação feita durante a III CBE a questão da especificidade é colocada da seguinte forma:

"Os documentos examinados apontam tendências que poderão ser consubstanciadas em propostas de experiências, tais como:

- Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no Curso de Pedagogia será revista, à medida em que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando.
- Reafirmar o caráter do Curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2o. grau.
- Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como : docência para as séries iniciais do 1o. grau, educação pré-escolar, educação de adultos, educação no meio rural, educação especial, educação comunitária, entre outras" (10).

Note-se como o debate sobre a especificidade vai se restringindo à análise das habilitações (admitindo-se agora sua manutenção temporária sujeita a uma atuação integrada); à reafirmação da função do curso de Pedagogia como preparador de professores para as Escolas Normais e à questão de áreas de concentração alternativas.

É somente no documento de 1986, do II Encontro Nacional, que haverá uma diferenciação entre o debate da identidade do Curso de Pedagogia e a questão da manutenção ou não das habilitações.

"No momento atual percebe-se, no Curso de Pedagogia, um movimento em busca de sua identidade. Refletindo sobre a questão, os participantes do II Encontro Nacional defenderam que este curso seja o local privilegiado, na Universidade, para o estudo aprofundado da ciência da educação. (...) O Curso de Pedagogia tem uma destinação prática - formar profissionais da educação. (...) O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. Esta função é cumprida através da docência, pesquisa e extensão. Na relação da pedagogia com as demais licenciaturas percebe-se que há uma relação todo-partes. Assim, o que é específico na licenciatura em 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" (11).

Este trecho é bastante importante para o exame da questão da identidade da Pedagogia. Primeiro estabelece o Curso como local privilegiado da produção do conhecimento sobre a ciência da educação. Segundo, chama a atenção para a vocação prática da educação sem perder de vista seu lado "teórico". Este trecho procura modular a afirmação de que a Pedagogia é também uma Licenciatura, admitindo esta afirmação e enfatizando sua especificidade. No que diz respeito à questão das habilitações o documento diz:

"...que existem propostas e experiências em andamento, nos diversos estados, que apontam para as seguintes tendências: suspensão dessas habilitações, sua manutenção e redefinição em termos de objetivos, conteúdos e metodologia; e sua transferência para a pós-graduação "latu-sensu". Ao lado dessas tendências evidencia-se, ainda, como tendência nitidamente predominante em nível nacional, a priorização da formação para o magistério de matérias pedagógicas do 2o. Grau, insistindo-se, inclusive, em seu caráter obrigatório. Percebe-se, também, uma ênfase marcante na formação para o magistério das séries iniciais do 1o. Grau" (12).

A partir desta revisão, propõe-se que a questão da identidade e das habilitações sejam 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.

6.1. A identidade da Pedagogia

Cabe registrar que toda a argumentação deste item é matéria polêmica e que não é consensual. No entanto, optou-se - como em outros momentos do texto - por manter as posições divergentes.

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. Como disciplina prática, a pedagogia recebe o aporte da história, filosofia, sociologia, psicologia, economia, entre outras. No entanto, ao longo da história a pedagogia (e a educação) tem sido vista como uma "área de colonização" por parte destas ciências. Isto, associado à estrutura fragmentadora da universidade, tem conduzido a ver o fato pedagógico na ótica unilateralizada de cada uma destas ciências. Não tem havido a busca pelo desenvolvimento de um nível qualitativo próprio para a pedagogia, que esteja além do nível que cada uma destas ciências pode aportar. O desenvolvimento deste nível qualitativo próprio só pode ser obtido em clima de profunda interdisciplinaridade entre as disciplinas antes mencionadas, no interior da prática pedagógica, situada historicamente.

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" (13).

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. Frequentemente, a pedagogia é pensada unicamente do ponto de vista de sua política profissional.

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, visando a indispensável coerência no encaminhamento dos trabalhos da Comissão Nacional.

6.2. A identidade do pedagogo

A identidade profissional do pedagogo tem sido mais discutida, nos últimos anos, devido à questão da manutenção ou não das habilitações. Diz respeito à política profissional da área.

Neste particular o debate ocorrido nos estados sobre as habilitações parece indicar que não há variação no posicionamento expresso no documento de 1986. Continuam existindo as mesmas tendências: são eliminadas em algumas universidades, mantidas em outras, mantidas com reformulação ou realizadas a nível de pós-graduação.

Seja qual for o caminho adotado, há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente. Dessa forma, independentemente das habilitações, a formação do pedagogo como educador tem ocupado espaço e atenção nas reformulações em curso. A distorção introduzida pelas habilitações que permitiu encarar o trabalho docente como uma habilitação independente e optativa, começa a ser corrigida com a introdução da habilitação Magistério em caráter obrigatório e anterior às demais habilitações ou pela simples eliminação das habilitações.

Há também uma crítica crescente à estrutura curricular de créditos que fragmenta o curso de pedagogia. Em alguns casos está-se retornando aos cursos seriados - com as conseqüências epistemológicas que esta opção representa. Visualiza-se também a possibilidade de sistemas mistos que mantenham uma espinha dorsal norteadora ao longo curso composta de disciplinas obrigatórias, articulada com disciplinas eletivas. Às vezes estes sistemas mistos propõem a articulação de um

núcleo comum com áreas de aprofundamento temáticos de caráter eletivo; em outros casos esta mesma estrutura é mantida em articulação com as habilitações (núcleo, áreas eletivas e habilitações).

Começa também a despontar uma preocupação muito salutar com a estrutura departamentalizada das Faculdades de Educação e sua repercussão na fragmentação do trabalho no interior do curso de Pedagogia. Ações começam a ser sugeridas para se minimizar este problema em nível institucional, visando aumentar o trabalho coletivo e interdisciplinar dos docentes, e não apenas introduzir disciplinas integradoras ao nível puramente curricular.

A integração teoria/prática pedagógica começa a ser pensada concretamente a partir de várias ações como: a) aceitação de que esta relação perpassa todas as disciplinas do curso e não é uma questão afeta somente às disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de forma interdisciplinar e ao longo de todo o curso, sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na pesquisa da realidade educacional local envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa.

Todas estas direções têm sido implementadas em convivência ou não com as habilitações - mas todas a partir da idéia de que as habilitações não podem ser o foco de atenção do Curso de Pedagogia. A participação curricular destas quando não é eliminada, é reduzida para dar espaço à formação mais geral.

A posição assumida é a de que a questão das habilitações deve permanecer como está: em aberto. É matéria que não pode ser fechada apenas a partir da crítica da divisão do trabalho na escola e nem a partir de interesses corporativos que possam existir. A questão das habilitações é matéria para pesquisa. Várias experiências estão ocorrendo em todo o país. Parece que o caminho correto é proceder a uma avaliação do impacto destas mudanças na escola e a partir desta avaliação constante ir redirecionando os esforços.

No entanto, é importante estabelecer que a fonte da identidade do pedagogo encontra-se na identidade da pedagogia (enquanto uma disciplina prática com responsabilidades sociais) e não nas habilitações clássicas - independentemente destas permanecerem ou não.

No geral concorda-se com a formulação apresentada neste item sobre a identidade do pedagogo, no entanto permanecem as divergências em relação às habilitações, exigindo-se pesquisas e análises a partir das realidades regionais. Também recomenda-se maior estudo em relação à questão do regime seriado dos cursos.

7. QUESTÕES ESPECÍFICAS DAS DEMAIS LICENCIATURAS

O Documento de Belo Horizonte propôs as seguintes direções para as licenciaturas específicas:

"A discussão sobre este tema parte da afirmação de que esta problemática ainda deve ser trabalhada conjuntamente pelos professores responsáveis pela formação pedagógica e pela área específica. Este processo foi apenas iniciado, devendo ser aprofundado, inclusive com o envolvimento das entidades profissionais e sociedades científicas.

No entanto, das discussões realizadas, pode-se afirmar que a formação do professor das áreas específicas, considerando-se a base comum antes referida, deverá incluir:

- disciplinas relativas ao conteúdo específico;
- disciplinas relativas à formação pedagógica;
- disciplinas "integradoras".

Constata-se que, no momento, a formação do licenciado, tanto na área específica quanto na pedagógica, necessita ser fortalecida. Igualmente, é necessária uma integração entre ambas, a fim de que a referência à realidade educacional brasileira perpassasse toda a formação.

No que diz respeito à formação pedagógica, é necessário:

- repensá-la a partir da concepção de educador já explicitada, tornando-a mais sólida e menos fragmentada;
- ampliar a carga horária, sem comprometer a área específica;
- desenvolvê-la ao longo do curso.

Quanto às disciplinas integradoras, estas estão concentradas na análise da adequação, dosagem e organização do conhecimento a ser lecionado nos diversos graus de ensino e nas diferentes realidades existentes. Trata-se de trabalhar o conteúdo específico na ótica do ensino. Estas disciplinas são de especial importância na formação do professor.

Quanto às licenciaturas curtas, estas devem ser extintas.

Nas instituições onde coexistirem cursos de licenciatura e bacharelado na mesma área, não deverá haver separação inicial dos cursos no que se refere ao conteúdo específico, evitando-se a discriminação do curso de Licenciatura" (14).

As formulações de 1983 ainda permanecem adequadas. Contudo, no documento da segunda avaliação de 1984, durante a CBE, infelizmente houve retrocesso nas discussões, e a questão da demais licenciaturas foi tratada como segue:

"Com relação à integração inter-licenciaturas, evoluiu-se do conceito de "disciplinas integradoras" para o conceito de "formas de integração" que se dariam em dois níveis: interno (no próprio curso) e externo (com outros cursos), a partir das seguintes propostas:

- A nível interno (nível dos cursos):

- * organizar uma articulação programática entre disciplinas de uma mesma matéria;
- * criar espaços (horários comuns a professores e alunos), de modo a que se possa trabalhar as relações entre os conteúdos, buscando-se uma integração intra e interdisciplinar;
- * redefinir os currículos mínimos das licenciaturas segundo os "princípios gerais" contidos no Documento de Belo Horizonte, a fim de que se possa ter objetivos comuns na formação do educador.

- A nível externo (entre as licenciaturas):

- * repensar as disciplinas pedagógicas, para que se tornem mais um espaço de efetiva integração entre as licenciaturas;
- * organizar atividades comuns entre as diversas licenciaturas para debater questões regionais, objetivando integrar os futuros profissionais na sua realidade concreta;
- * redefinir, enquanto perdurar a atual estrutura curricular, a orientação das disciplinas do Ciclo Básico, para que este possa se caracterizar, igualmente como elemento de integração" (15).

Estas reflexões referentes à segunda avaliação de 1984 são vistas neste IV Encontro como um retrocesso. Propõe-se que sejam substituídas pelo exame da

criação de uma Coordenação com o objetivo de proporcionar o melhor entrosamento entre as disciplinas de um curso de licenciatura, procurando organizar a articulação programática desses cursos, e preocupando-se, também, com o entrosamento entre as demais licenciaturas.

7.1. Bacharelado, Licenciatura e base comum nacional

Há um questão que merece ser examinada com cuidado: trata-se de como compreender a noção de base comum no interior das Licenciaturas específicas.

Como devemos encarar esta questão? A base comum nacional é válida para o bacharelado, licenciatura específica e licenciatura em Pedagogia? A base comum nacional é válida para as licenciaturas (excluindo-se o bacharelado)? Como ficariam as disciplinas de conteúdo específico no caso das licenciaturas específicas?

A primeira preliminar a ser levantada é a de que o bacharelado é diferente da licenciatura - no que diz respeito à formação do profissional em questão. Bacharelado e licenciatura formam profissionais diferentes.

No entanto, no que se refira ao domínio do conhecimento específico não há diferenciação entre os dois profissionais. Dessa forma, a ponte entre o bacharelado e a licenciatura se dá pelo conteúdo específico (que faz parte de um dos eixos curriculares da base comum nacional).

Porém, como é largamente admitido pelos pesquisadores da área, o licenciado no ensino de um determinado conteúdo necessita não só deste conteúdo, como da formação pedagógica (geral e associada ao conteúdo). A ponte entre a licenciatura específica e a licenciatura de Pedagogia é feita neste campo: o da formação pedagógica.

As Licenciaturas específicas devem propiciar, desde o início, um marcado envolvimento do aluno com as questões pedagógicas. Neste início as disciplinas de conteúdo são as mesmas para o bacharelado e para a licenciatura. Somente após haver um relativo domínio das questões dos conteúdos específicos e pedagógicos são introduzidas as disciplinas integradoras.

7.2. Licenciaturas curtas e licenciaturas polivalentes

É importante que se reafirme a recusa ao estabelecimento das licenciaturas curtas - sob qualquer pretexto. O conceito de polivalência introduzido na lei 5692/71 foi objeto de controvérsia e sugeriu-se a continuidade dos estudos sobre o tema.

8. ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Tanto as mudanças curriculares do curso de Pedagogia, como as das Licenciaturas em geral frequentemente estão chocando-se com a atual estrutura da universidade. Uma vez assegurada a autonomia universitária, torna-se importante que sejam iniciados estudos que questionem a atual organização e proponham caminhos alternativos. A reformulação dos cursos de formação de educadores não pode deixar esta questão de lado.

A estruturação atual da universidade deu-se num momento de profundo autoritarismo na vida nacional, onde a importação de modelos estrangeiros foi largamente usada. Foi neste contexto e para atingir objetivos específicos das

forças políticas hegemônicas neste período, que surgiu a lei 5540/68 e, posteriormente a lei 5692/71 e as Indicações de Valnir Chagas procurando implementá-la no que diz respeito à formação de educadores. Já em 1983 o movimento denunciava esta estruturação da universidade e pedia a alteração desta legislação. Vivemos hoje este momento de alteração com a elaboração da nova LDB, tendo por base uma Constituição que assegurou a autonomia das universidades.

Na esteira da fragmentação que se seguiu ao desmembramento da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras veio o organização departamental e o sistema de créditos. Todas estas medidas aprofundaram a desintegração da ação da universidade. Para ater-se a um aspecto que diz respeito à temática deste encontro, note-se o ocorrido com os cursos. Estes deixaram de ser a unidade de referência para a organização dos docentes -sob a racional da eficiência. A unidade passa a ser o Departamento. O Curso torna-se uma entidade vazia, que é preenchida através da designação de professores, conteúdos e métodos a partir dos Departamentos. Para dar alguma unidade criam-se as Coordenações de Curso que desenvolveram-se predominantemente como unidade burocrática, já que a docência é atividade controlada pelos Departamentos. A desagregação curricular agrava-se. Por outro lado, a inscrição em disciplinas semestralizadas em base a créditos, fragmentou, na outra ponta, a formação do aluno. Desagregou - como era o objetivo - as turmas de alunos impedindo a organização e o trabalho coletivo também ao nível destes.

Um segundo aspecto a ser considerado é que não é apenas ao nível de 1o. e 2o. graus que se pode verificar a desvalorização pelo ensino. Tal desvalorização ocorre também no interior das universidades - em especial daquelas universidades com vocação predominante para a pesquisa. No entanto, tal desvalorização é seletiva e afeta em especial a graduação. Assiste-se ao crescimento da pós-graduação (e da preferência dos professores pela docência neste nível) e a desvalorização da docência na graduação, destinada à formação de profissionais. A pós-graduação é de fundamental importância para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do ensino. No entanto, não pode crescer às custas do esvaziamento da formação de profissionais ao nível de graduação. No que diz respeito a recursos humanos, a graduação é o celeiro da pós-graduação.

É preocupante, portanto, a ausência de estudos que apresentem formas alternativas para a organização da universidade e, conseqüentemente, para as Faculdades ou Centros de Educação.

Igualmente preocupante é a posição defendida por alguns setores que, ao definirem universidade, a colocam como prioritariamente comprometida com a pesquisa, assumindo, por derivada, que a formação profissional deva ser feita preferencialmente em instituições de ensino superior que, por não estarem prioritariamente destinadas à pesquisa, destinar-se-iam à capacitação profissional. Consagrar-se-ia desta forma, em definitivo, a separação entre ensino e pesquisa. Nada impede que se faça uma distinção entre universidade e instituição de ensino superior baseada na ausência ou não do desenvolvimento de pesquisa, porém, é preciso impedir que esta proposta leve ao descompromisso da universidade para com o ensino na graduação.

Outra questão igualmente preocupante diz respeito à organização da formação de educadores no interior das universidades. Tem havido propostas no sentido de que a formação de professores para o atual 1o. e 2o. graus se dê em uma unidade independente dos Institutos e das Faculdades de Educação: os chamados Centros de Formação de Professores. Os licenciados não seriam alunos dos Institutos ou da Faculdade de Educação - seriam alunos do Centro de Formação. Os professores dos licenciados seriam igualmente transferidos para o Centro.

Alguns pesquisadores acham que este caminho seria desastroso para a formação de professores. A primeira conseqüência seria a separação entre licenciatura e bacharelado e a perda de sua precária integração. Já em 1983, o documento de Belo Horizonte aponta na direção do aumento necessário da integração entre a licenciatura e o bacharelado, em especial no que diz respeito aos conteúdos

específicos. Esta separação geraria rapidamente professores e alunos considerados pela academia como de segunda categoria. A segunda consequência apontada é a separação entre o ensino e a pesquisa - tanto no que se refira ao conteúdo específico da licenciatura, como à formação pedagógica. No caso da formação pedagógica pode-se antever que a ausência de um contato com a pesquisa nas várias áreas que fundamentam a teoria educacional e pedagógica, conduziria a uma preocupação predominantemente metodológica e o retrocesso a concepções tecnicistas que tanto custaram para ser questionadas dentro de própria área da pesquisa educacional.

Considerando a pouca valorização que em geral recebe a graduação e que se vê agravada no caso das Licenciaturas e da Pedagogia; considerando a idéia defendida por alguns pesquisadores de que a universidade deve prioritariamente envolver-se com a pesquisa podendo deixar o ensino para outras instituições onde a pesquisa não possa ser prioritária; considerando a estrutura fragmentada da universidade brasileira, nos posicionamos contra a implantação de Centros de Formação de Professores, nos moldes explicitados anteriormente.

Parece que o caminho correto é enfrentar a difícil questão da relação entre os Institutos e a Faculdade de Educação como o movimento enfatiza deste 1983:

"Quanto à relação entre as unidades de educação e as demais unidades comprometidas com as licenciaturas:

- esta decisão passa pela problemática relativa à formação pedagógica do professor de 3o. grau. Se todo professor é um educador, é importante que o professor universitário, de qualquer área, desenvolva sistematicamente seu conhecimento e ação na área de ensino;

- trata-se de enfatizar o trabalho comum entre as unidades de educação e as demais unidades, evitando-se ver a questão em termos de quem comanda o processo educativo das licenciaturas. O importante é a maior integração e a co-participação na tarefa de coordenação desses cursos" (16).

9. QUESTÕES ESPECÍFICAS DA ESCOLA NORMAL

O documento de 1983 faz uma rápida menção a esta instância formadora sob o título de "Formação de professores de 1a. e 4a. séries do ensino de 1o. Grau":

"a) A Escola Normal é o espaço por excelência da formação do professor de 1a. a 4a. série, implicando na sua redefinição e revitalização a fim de recuperar sua identidade.

b) As Faculdades de Educação e os Cursos de Pedagogia deverão comprometer-se no aperfeiçoamento dos professores de 1a. a 4a. séries e melhoria do ensino de 1o. grau" (17).

A temática da Escola Normal não aparece em nenhum outro documento posterior ao de 1983.

No entanto, puxada pela elaboração da nova LDB tem havido uma intensa discussão nos estados sobre a questão da Escola Normal, em especial a localização da formação do professor de primeira a quarta séries.

9.1. Locus de formação: curso superior x escola normal

Existem pelo menos duas posições, em relação ao local de formação do professor de 1a. a 4a. série de 1o. Grau:

1. O professor deve ser formado a nível exclusivamente de 2o. grau, nos sistemas estaduais de ensino, via Escolas Normais.

2. O professor deve ser formado preferencialmente a nível de 3o. Grau, podendo ser formado, também, a nível de 2o. grau em Escolas Normais.

Os que defendem a primeira proposta argumentam que:

- a) a universidade já tem funções demais, para assumir mais esta;
- b) as pesquisas não apontam que o professor formado a nível de 3o. grau esteja sendo melhor preparado do que quando é formado a nível de 2o. grau;
- c) a fixação da formação a nível de Escola Normal obrigaria a um fluxo maior de verbas para esta;
- d) que a colocação da formação nos dois níveis (2o. e 3o. graus) gera uma competição que é danosa para o professor formado a nível de 2o. grau quando se defronta no mercado de trabalho com o formado a nível de 3o. grau.

Os que defendem a segunda proposta argumentam que:

- a) em matéria de legislação deve-se regulamentar pelo máximo de exigência (3o. grau) embora não se deva impedir sua formação em grau anterior (2o. grau).
- b) a formação unificada dos profissionais de ensino a nível de 3o. grau é uma conquista que deve ser almejada como forma de se contribuir para um salto qualitativo no ensino de 1o. Grau (em termos de qualidade de ensino) e para valorizar os profissionais do ensino pela isonomia de salários em função do nível de formação;
- c) quanto mais jovem é o aluno, maior a necessidade de qualificação profissional que o futuro professor deste deve receber;
- d) não se está impedindo a formação de professores a nível de Escola Normal, onde esta necessidade exista, o que a torna uma proposta menos restritiva que a proposição de formação de professores apenas ao nível do 2o. grau.

Na questão referente ao locus da formação do professor de 1a. a 4a. série optou-se por registrar as posições que apareceram nos debates:

1. A formação dos professores da pré-escola e de primeira a quarta série do ensino fundamental será feita preferencialmente em cursos a nível de 3o. grau e licenciatura plena, podendo ocorrer também nos cursos de segundo grau dos sistemas educacionais.

2. A formação mínima dos professores da pré-escola e de primeira a quarta série do ensino fundamental será feita a nível de 2o. grau, recomendando-se sua continuidade com vistas a uma efetiva conclusão a nível de 3o. grau.

Em relação ao processo de reorganização da Escola Normal afirma-se que este - enquanto um projeto coletivo -, passa por não abrir mão da qualidade de ensino a ser garantida através:

- 1. da autonomia das escolas ensejando troca de experiências através da ação-reflexão e ação conjunta;
- 2. da revisão profunda dos conteúdos de tal modo que possa fornecer ao aluno uma visão crítica e contextualizada da prática. A integração do saber no plano vertical e horizontal torna-se imperiosa e deve ser desenvolvida através de grandes eixos condutores;
- 3. da organização e estruturação da grade curricular a partir de um projeto pedagógico, não se constituindo em mera substituição/inclusão de disciplinas;

4. da atualização permanente do magistério que deve ser garantida através da criação de centros de estudos para os professores, da destinação de recursos financeiros para participação em cursos, congressos e atividades congêneres, da fixação de períodos sabáticos para fins de aperfeiçoamento profissional;
5. da democratização das relações no interior da escola, através da participação de todos os agentes no planejamento, execução, avaliação de todo o contexto escolar; e
6. do estágio supervisionado que deve oferecer ao aluno uma vivência mais abrangente, visando o seu crescimento como indivíduo e cidadão participante.

Ainda enfatizou-se: a) em termos do estágio supervisionado, a "tri-gestão" a ser desenvolvida pelo supervisor de estágio, estagiário e comunidade que recebe o estagiário; b) a necessidade de estudar-se o possível redimensionamento na duração do Curso de magistério para quatro anos ou o aumento de carga horária para o período de três anos e c) a importância de se garantir a permanência do estudante na escola através de bolsa trabalho.

9.2. A questão da polivalência do professor de 1a. a 4a. séries do 1o. grau

Tendo em vista a necessidade de se evitar a fragmentação do conhecimento e também a necessidade de se respeitar as características de desenvolvimento da criança é fundamental que se mantenha a polivalência do professor de 1a. a 4a. séries. Para se garantir uma formação de qualidade para o professor de 1a. a 4a. série é indispensável que as instâncias formadoras a nível de 2o. e 3o. graus procurem garantir a interdisciplinariedade das diversas áreas.

10. ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado foi discutido em maior profundidade no Encontro de 1983. Durante a primeira avaliação feita na SBPC em 1984 o tema ainda apresentase. Depois disso, não foi mais examinado. Durante o IV Encontro houve uma primeira retomada desta questão, que é apresentada a seguir em forma não conclusiva, necessitando de maior aprofundamento.

a) Considera-se como estágio curricular o envolvimento do aluno em atividades próprias ao desempenho profissional do professor.

b) A questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática pedagógica na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada a longo do curso, permeando as diferentes disciplinas.

c) O conhecimento e análise da realidade deve ser assegurado pela participação de professores e alunos no processo educativo realizado nas escolas ou em outras instituições de ensino sistemático, possibilitando vivenciar múltiplas experiências educativas.

d) Entre as concepções de realização de estágio discutidas figuraram as seguintes:

1. Cada disciplina tem sua prática pedagógica a ser feita pelo próprio professor.

2. Cada professor organiza sua parte do estágio, mas o professor de prática de ensino é quem acompanha o aluno.

3. Existem diferentes formas de prática pedagógica, o estágio supervisionado é uma delas.

e) Apontou-se a necessidade de revisão do Parecer 252 sobre estágio supervisionado e a necessidade de se assegurar a realização concreta dos estágios impedindo-se o "faz-de-conta" tão freqüente.

f) Propôs-se ainda, duas concepções complementares em relação à participação discente na elaboração do projeto de estágio:

- a participação discente e docente na elaboração do projeto de estágio, sob a supervisão do professor de prática de ensino; e

- o estágio na formação do professor deve ser entendido como o somatório da prática pedagógica junto a diferentes disciplinas do curso e não só como um estágio de prática de ensino. Para garantir a relação teoria-prática-teoria, cada estágio deve estar conjugado a uma disciplina.

g) Apontou-se que a carga horária dos estágios deve ser colocada no horário do aluno e contada na carga horária total do curso.

h) Enfatizou-se, também, o acompanhamento e supervisão permanente dos estágios.

i) Deve-se evitar que os estagiários sejam utilizados como mão-de-obra barata. Neste sentido, as instâncias formadoras devem efetuar convênio com órgãos federais, estaduais e municipais, instituições, empresas que garantam ao estagiário o recebimento de bolsa-estágio. Tais instâncias deverão realizar convênios com as Secretarias de Educação e/ou outras instituições a fim de garantir a efetivação dos estágios em condições adequadas.

j) O estágio deverá ser realizado, de preferência, nas escolas públicas e ser referido à aprendizagem escolar das camadas populares.

l) Os docentes responsáveis pelo estágio supervisionado devem ser profissionais da área específica com formação pedagógica e experiência de 1o. e/ou 2o. graus.

11. A CARREIRA DO MAGISTÉRIO

A questão da carreira do magistério foi examinada pelo movimento em outras oportunidades como em 1983:

"Que seja assegurado uma política efetiva de valorização do magistério através da revisão dos critérios de ingresso e acesso e, principalmente, da melhoria das condições salariais evitando-se os gritantes desníveis de remuneração dos docentes dos diferentes graus de ensino" (18).

O aprofundamento desta questão como tema trabalhista tem sido mais propriamente matéria das entidades que vivem o dia a dia do sindicalismo na área educacional. No entanto, deve-se notar que a discussão sobre a formação do professor tem negligenciado, de forma geral, o papel do professor como um trabalhador. Levando em conta documentos de outras entidades, o posicionamento assumido nesta matéria é indicado a seguir.

a) A nova LDB deve garantir um plano de carreira docente nacionalmente unificado válido para as instituições estatais e particulares. Neste plano deverão estar definidos:

- padrões de formação, concursos para ingresso em todos os níveis de ensino e definição de competências na elaboração destes concursos;
- progressão;
- remuneração (incluindo referência ao adicional noturno compatível com a jornada neste período), seguridade social, e outros direitos e deveres;
- formas de supervisão e controle desses planos por parte de órgãos competentes, articulados com entidades representativas das categorias profissionais que trabalham com educação;
- direito ao aperfeiçoamento, atualização e aprofundamentos constantes em áreas específicas de atuação profissional;
- aposentadoria integral nos termos do Artigo 40, Inciso III, Alínea B, da Constituição Federal, para os que estejam em função de magistério.

b) Existência de piso salarial único para o pessoal do magistério (entende-se como pessoal do magistério, não só os profissionais que exercem a docência, mas também os professores que têm funções de administração, inspeção, supervisão e orientação educacionais na escola e em outros órgãos do sistema educacional).

c) Garantia de habilitação profissional dos professores leigos que atuam no magistério, em um prazo máximo de 5 anos, em cursos regulares.

d) Os regimes de trabalho do magistério serão de 20 e 40 horas semanais.

e) Farão parte da jornada de trabalho, além da atividade de sala de aula, o planejamento, a avaliação, as reuniões, a formação continuada, e a pesquisa, sem prejuízo do horário do aluno.

f) Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos para provimento de cargos públicos do magistério, em todos os níveis de carreira.

g) Fixação de período sabático, para fins de aperfeiçoamento profissional, para todos os níveis e sistemas.

h) Garantia de afastamento do professor com todos os seus direitos, como se em exercício estivesse, para o aperfeiçoamento profissional em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) vinculado ao Plano de Carreira e em entidades reconhecidas como competentes na avaliação da CAPES, inclusive na licença sabática.

i) Direito de sindicalização dos profissionais da educação em todos os níveis nos diferentes sistemas de ensino.

j) Ficam estendidos às instituições privadas o piso salarial mínimo e a obrigatoriedade do plano de carreira, a ser definido pela própria instituição.

12. OS PROFISSIONAIS DO ENSINO NA NOVA LDB: posições a partir de alguns projetos

Os capítulos precedentes são parte integrante do posicionamento do movimento a respeito da elaboração da nova LDB. No entanto, destacaremos, aqui, alguns pontos específicos que são defendidos a partir da análise do Título dos "Profissionais do Ensino" em alguns projetos de LDB existentes até o momento. Estes projetos foram analisados agrupando-se os artigos dedicados à questão da formação do educador em três classes: formação mínima para o exercício profissional; organização curricular; e condições de exercício profissional.

12.1. Formação mínima para o exercício profissional

Neste aspecto foi encampado um conjunto de propostas que passam a ser apresentadas.

1. Em relação à formação do professor das crianças de 0 a 6 anos e para as séries iniciais do 1o. Grau não foi tomada posição definitiva. Foram evidenciadas duas tendências:

a) A nova lei deve estabelecer que a organização da formação inicial dos professores das crianças de 0 a 6 anos e das primeiras séries do ensino fundamental ocorra preferencialmente em cursos de nível de 3o. grau sob a responsabilidade de instituição de ensino superior, podendo também ocorrer em cursos de 2o. grau nos sistemas estaduais de educação.

b) A formação inicial dos professores das crianças de 0 a 6 anos e das primeiras séries do ensino fundamental, ocorrerá preferencialmente em cursos a nível de 2o. grau (Escolas Normais) pertencentes aos sistemas estaduais de educação, admitindo-se também a formação a nível de 3o. grau, especificamente planejado para essa tarefa, sob responsabilidade de instituições de nível superior.

2. A formação inicial dos professores que atuarão nas últimas séries do ensino fundamental, em todo o 2o. grau e na educação especial, bem como dos demais profissionais de ensino, se dará exclusivamente em cursos plenos ao nível do 3o. grau.

3. A formação inicial dos docentes responsáveis pela formação dos professores das crianças de 0 a 6 anos e das primeiras séries do ensino fundamental se dará exclusivamente em cursos plenos no nível de 3o. grau.

4. A formação pedagógica dos professores de língua estrangeira poderá se fazer em cursos de complementação de estudos, em nível superior, conforme normas dos sistemas de ensino.

5. A formação dos professores de disciplinas profissionalizantes nos cursos de nível médio far-se-á:

- em cursos de complementação de estudos para professores portadores de diplomas de curso superior;
- em cursos de licenciatura para professores portadores de diplomas de técnico de nível médio.

6. Em relação à formação de profissionais de ensino para o 3o. grau duas posições foram relatadas:

- os profissionais do magistério para atuar no ensino superior serão formados em curso de pós-graduação strictu sensu, na área de atuação docente. Em casos excepcionais serão admitidos professores com qualificação inferior à exigida acima, desde que regulamentado nos respectivos estatutos das IES.
- os profissionais do magistério para atuar no ensino superior serão formados, pelo menos, em curso de especialização na área de atuação docente, incluída a preparação pedagógica. As condições para exercício do magistério no ensino superior serão reguladas nos estatutos e regimentos das respectivas IES.

7. Foi rejeitada a formação de educadores para o exercício da função de administração, supervisão e orientação educacional para o ensino fundamental e médio em cursos de pós-graduação, destinados a portadores de diploma de graduação, com licenciatura plena.

12.2. Organização curricular dos cursos

1. A formação dos profissionais de magistério será feita em cursos específicos, condição imprescindível para o exercício competente em cada nível e modalidade de ensino, buscando atingir seus objetivos de acordo com as características dos educandos e do movimento da sociedade.
2. O trabalho educativo na escola é tarefa coletiva, objetivando o acompanhamento sistemático do educando e a avaliação permanente do processo pedagógico.
3. A LDB deve incluir a garantia de uma base comum nacional nos currículos dos cursos de formação de educadores.
4. As instituições responsáveis pelos cursos de formação do magistério terão autonomia na elaboração do currículo, respeitada uma base comum nacional, devendo ser garantidos elementos formativos básicos referentes aos conteúdos científicos, pedagógicos, e integradores destes.
5. A relação teoria/prática pedagógica deve perpassar todo o curso não se restringindo apenas ao estágio.
6. A inclusão do estágio, além de ser um dos elementos mediadores entre a teoria e a prática pedagógica é, também, uma forma de integrar o futuro profissional à realidade concreta. Este deverá realizar-se em escolas dos mesmos níveis para os quais o profissional está sendo formado, sob responsabilidade e supervisão da instituição financiadora.
7. A formação de professores nas licenciaturas específicas deverá garantir o domínio do conhecimento nos diversos campos, inclusive no do ensino, e viabilizar o acesso às novas metodologias e suas conexões com a educação escolar.
8. A formação de professores deve constituir-se num processo de educação continuada, de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da Sociedade. Esta continuidade do processo de formação de professores deve 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.

12.3. Condições de exercício profissional

Neste aspecto referendou-se o que já foi exposto no item Carreira do Magistério, deste documento.

13. NOVAS PREOCUPAÇÕES DO MOVIMENTO

No momento em que se discute o trabalho como princípio educativo para a educação anterior à de 3o. grau, devemos nos perguntar sobre a repercussão desta proposta para a formação dos profissionais do ensino. Como prepararemos professores para atuar nesta perspectiva?

Além disso, tem que ser incluída neste processo, necessariamente, a discussão a respeito das propostas da escola unitária; a formação politécnica; a própria formulação dos fins da educação e a maneira de organizar o sistema nacional de ensino, bem como a questão dos cursos noturnos. Todos estes temas terminam afetando a estrutura que se dará à formação dos educadores.

Esta nova temática (aliada a alguns aspectos que o movimento vem tentando equacionar, como a questão da base comum nacional, identidade da Pedagogia,

estágio supervisionado, entre outros), deverá ser aprofundada em seminários específicos.

14. OUTRAS RECOMENDAÇÕES

Finalmente, o IV Encontro ainda chamou a atenção para:

- que o documento final do IV Encontro seja amplamente divulgado para debate nos Estados e se realize o V Encontro Nacional da Comissão em julho de 1990, em Belo Horizonte;
- que sejam apreciadas as propostas provenientes dos grupos organizados que assumem a causa indígena e a defesa do meio ambiente, referentes às questões educacionais específicas que dizem respeito aos referidos grupos;
- os cursos de formação de educadores deverão dar um cuidado especial aos problemas de educação indígena, nas regiões onde se fizer necessário;
- é necessário reafirmar a premência de proporcionar ao futuro professor um conhecimento consistente e mais geral, onde a cultura e a arte assumem importante papel;
- devem ser contemplados no currículo dos cursos de formação de professores disciplinas relativas ao ensino de crianças de 0 a 6 anos, educação especial e alfabetização de jovens e adultos;
- em relação à alfabetização de jovens e adultos, deve-se acrescentar a preocupação com o Programa de Erradicação do Analfabetismo, previsto no artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal para ser realizado em 10 anos. Este deve ser elaborado de forma a não atender só às necessidades de alfabetização daqueles que ultrapassaram a idade escolar, mas primordialmente de forma a estancar as fontes do analfabetismo. É preciso garantir: escola de qualidade para todos em idade escolar; e profissionais competentes e valorizados para atenderem a todas as escolas. Além disso, é preciso atacar o analfabetismo dos jovens e adultos de um modo planejado com profissionais capacitados e remunerados convenientemente e nunca na base do voluntariado.
- Os profissionais com função de administração, supervisão, inspeção e orientação, além da formação de professor, deverão ser habilitados em cursos específicos de graduação;
- o movimento deve defender propostas que contemplem a valorização do professor, a questão do piso salarial, o tempo integral de docentes do ensino de 1o. e 2o. graus e a organização de uma entidade de porte para avaliação dos profissionais e determinação do piso salarial;
- deve-se discutir, também, a possibilidade de criação da Ordem dos Profissionais do Ensino do Brasil que acompanhe o exercício profissional e garanta as conquistas alcançadas pela categoria, comungando-se às ações dos Sindicatos e outras organizações existentes. Historicamente, o órgão fiscalizador e controlador da profissão tem sido o MEC e isso deve ser mudado;
- que se examine a questão dos "estudos adicionais". Estes, além das licenciaturas curtas e paralelas, devem ser combatidos e extintos imediatamente, levando-se em conta que encontram-se ligados a argumentos imediatistas, trazendo no seu bojo interesses de grupos econômicos privatistas que aproveitam-se dessas propostas para explorarem a educação como mercado e/ou mercadoria, possibilitando uma formação desqualificada e unilateral do professor. Licenciaturas só plenas e específicas.
- Uma questão fundamental sobre a formação dos profissionais do ensino é que a mesma não pode ser discutida de modo efetivo sem passar pela questão da autonomia da escola e dos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação.

NOTAS

- (1) COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR. Coletânea de Documentos. São Paulo: Coordenação Nacional. 1988, pág. 8.
- (2) Idem, pág. 39.
- (3) Idem, pág. 3.
- (4) Idem, pág. 5.
- (5) Idem, pág. 13/14.
- (6) Idem, pág. 20.
- (7) Idem, pág. 32.
- (8) Idem, pág. 5/6.
- (9) Idem, pág. 15.
- (10) Idem, pág. 21.
- (11) Idem, pág. 33/34.
- (12) Idem, pág. 34.
- (13) Idem, pág. 34.
- (14) Idem, pág. 6/7.
- (15) Idem, pág. 21/22.
- (16) Idem, pág. 7.
- (17) Idem, pág. 8.
- (18) Idem, pág. 2.