

COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR

V ENCONTRO NACIONAL

DOCUMENTO FINAL

BELO HORIZONTE, JULHO DE 1990

ÍNDICE

PREFÁCIO .....	3
INTRODUÇÃO .....	5
PARTE I: BASE COMUM NACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFIS- SIONAL DA EDUCAÇÃO	
1. A QUESTÃO CONCEITUAL.....	5
2. O DESENVOLVIMENTO DA IDÉIA DE UMA BASE COMUM .....	6
3. POR QUE UMA BASE COMUM NACIONAL? .....	11
4. POSSÍVEL COMPOSIÇÃO DA BASE COMUM NACIONAL .....	12
4.1. O posicionamento dos grupos Licenciaturas específicas/Escola Normal .....	12
4.2. O posicionamento dos grupos de Pedagogia 1 e 3 .....	16
4.3. O posicionamento do grupo de Pedagogia 2 .....	20
PARTE II: A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO E A LDB	
1. O QUE APROVAMOS NO IV ENCONTRO, SOBRE LDB, EM 1989 .....	24
2. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA LDB: EXAME DO TEXTO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA .....	26
3. O TEXTO LEGAL E AS MODIFICAÇÕES SUGERIDAS .....	31
PREFÁCIO	

O V Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) foi ordinariamente convocado para julho de 1990, dando seqüência aos encontros bienais organizados por esta.

Foi promovido, em Belo Horizonte (MG), pela Comissão Nacional, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, com o apoio deste, da Faculdade de Educação da UNICAMP, do CEDES, da SBPC e da Faculdade de Educação da UFMG. O apoio da Faculdade de Educação da UNICAMP foi decisivo na realização do evento que não contou com nenhum suporte financeiro das agências que usualmente financiam este tipo de evento. Também foi importante o apoio do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro que, mesmo com todos os seus funcionários colocados "em disponibilidade", brindou-nos com a acolhida eficiente de sempre.

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 Final.

Participaram do evento 23 estados, com um total de 180 participantes.

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

Estiveram representadas no evento as seguintes entidades: Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Ministério da Educação (MEC), Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), Faculdade de Educação da UNICAMP e Faculdade de Educação da UFMG, entre outras.

O V Encontro foi instalado com a finalidade de discutir a questão da base comum nacional na formação do profissional da educação, examinar o Projeto de LDB

recentemente aprovado pela Comissão de Educação da Câmara, e estudar a viabilidade de se transformar a CONARCFE em uma Associação Nacional.

Participantes: Ady Correa do Nascimento, Aida Maria M. Silva, Albene de Menezes Bezerra, Alberto Albuquerque Gomes, Alcides Genero, Alda M. do N. Osório, Alda Tereza T. T. Pinto, Ana Lúcia B. Rocha, Ana Maria F.P.M. Almeida, Ana Maria Navajas, Ana Maria R. Cascaes, Ana Rosa Brito Gomes, Angela Maria M. Silva, Anizia de Paulo Figueiredo, Antonio Carlos C. Ronca, Aurea Fucks Dreifuss, Benigna M. de F. Villas Boas, Benilde Ferreira de A. Farias, Bertha de Borja R. do Valle, Carla Solange da Silva Azevedo, Célia Frasso S. Linhares, Célia M. Moraes, Célia Maria C. Barroqueiro, Cícera Justino M. de Farias, Clarisse S. Coelho, Cleia Maria da Luz Rivero, Cleidimar Barbosa dos Santos, Clélia de F. Capanema, Cleonice Z. da Cunha, Cleonilse N. Santa Cruz, Conceição C. Medeiros, Cristina Celeste de Lyro, Deise M. Vianna, Denei M. C. Fonseca, Dilercy Aragão Adler, Dinorá Fraga da Silva, Edi dos Santos Ferreira, Edilson dos Santos, Edilza Maria de Souza Cardoso, Elcio Ferreira, Eleutéria Maria M. Ferreira, Elisabeth Santos da Silveira, Elza Araujo C. dos Santos, Elza Lucena Vasconcelos, Eraldo de Souza Ferraz, Eustáquia S. de Souza, Evangelina Maria M. Noronha, Fátima Ribeiro, Fernanda G. de G. Cavalcanti, Fernando Antonio M. Muller, Francimar Aragão Brito, Francisca Lucia de A. Coutinho, Francisca das Chagas Soares, Geralda T. Ramos, Geraldo Meyer Fagundes, Gloria das Neves Escarião, Heise S. Miranda, Helena M.S.M. Gomes, Helenize Vieira Rocha, Heliane Vieira Rocha, Heliane M.A.L. Oliveira, Hilda R. Maciel, Iria Brzezinski, Ivalberto Castro Campos, Ivany R. Pino, Izolete Maria A. Nieradka, Joaquim Gonçalves Barbosa, José Carlos Libâneo, José Carlos Pesente, José das Grasas O. Soares, Judite Oliveira Aragão, Jurema Pereira dos Santos, Klebson Ricardo C. Soares, Laura Soares M. Nogueira, Lea da Cruz, Leda Regina D. Sécca, Leila Cristina S. Gomes, Lourdes Solange C. Faria, Lucila Bezerra Q. Cruz, Lucinete M. Lima, Luiz Carlos Santana, Luis G. Pires, Luiz Basílio Rocha, Luiz Carlos de Freitas, Luiz Marcelo de Carvalho, Magaly Portela Regis, Márcia Aparecida S. da Silva, Márcia Maria de O. Melo, Margareth dos A. da Silva, Maria Amália T. Reis, Maria Aparecida N. G. Duarte, Maria Auxiliadora C. A. Machado, Maria Cacilda M. S. Rego, Maria Cândida M. Forte, Maria Cecilia L. Magossi, Maria Celina T. Vieira, Maria Cristina L. Gurgel, Maria Cristina M. S. Oliveira, Maria Cristina Menezes, Maria Deusa de Souza, Maria Edna A. Gomes, Maria Elizabeth V. M. Pinto, Maria Francisca O. Santos, Maria Helena A. Martins, Maria Helena B. Café, Maria Helena da Costa Carvalho, Maria Ivonete da Cruz, Maria Ivoni Pereira de Sá, Maria Lucia Cavalcanti Galindo, Maria Lucia M. Muribeca, Maria Luiza de Araujo Queiroz, Maria Neuci Goes de Lima, Maria Oliveira Lima, Maria R. Rigas, Maria Reneude de Sá, Maria Rosa Rombaldi, Maria Silvani Pinto, Maria Solange F. Belfort, Maria Stella T. Rollemberg, Maria das G. J. de Oliveira, Maria das G.R.M. Petuci, Maria das Graças C. Melo, Maria de Fátima A. F. Lima, Maria de Jesus Oliveira Borgo, Maria de Lourdes S. Crepaldi, Maria do Carmo Ferreira Lins, Maria do Socorro A. Cavalcante, Marilete J. S. Seabra, Marina de Macedo Arruda, Mario Angelo Braggio, Marisa Pinto Moura, Mary T. Paz Brito, Mauro J. B. Silva, Miriam Barreto, Miriam R.R.M. Pinheiro, Nedison Faria, Neusa Maria de O. Macedo, Nilda Alves, Nilda Ribas Diniz, Nilza Simões C. de Albuquerque, Niuvenius J. Paoli, Nuzi de Mendonça, Odila M. Piva, Othilio Magela Neto, Paschoal Quaglio, Paulo Eduardo M. Araujo, Paulo Sitrião A. Freitas, Raimunda Moreira Angelim, Raimunda S. Pontes, Raquel Volpato Serbino, Rejane Queiroz Maia, Rita de Cássia C. Porto, Roodney R. Almeida, Rosa Maria F. Cavalari, Rosalda I. O. Custódio, Rosemary Sanches de Oliveira, Severina P. S. Melo, Sheyla Maria R. Moreira, Solange de Almeida Passos, Sonia Maria Leite Nikitiuk, Sonia Martins de Pina Cabral, Suzana Maria da Silva F. Lima, Tania Maria E. Porto, Teresa Maria R. Toledo, Teresinha de Jesus P. Maciel, Terezinha J. Lindner, Thelma L.P. Polon, Theresinha Azevedo Cortes, Umberto de Andrade Pinto,

Vera Lúcia Ladeira, Vera Lúcia de F. Silva, Vitória Virgolino do Couto, Wildema de Araujo Coutinho, Wilson Magossi, Yacy de Andrade Leitão, Yeda Eufrásio Nakada, Zélia Maria de Moura, Zilma de Moraes R. Oliveira.

Coordenadores dos Grupos de Trabalho do V Encontro: Deise Miranda Vianna (Licenciaturas Específicas), Célia Frazão S. Linhares (Pedagogia 1), Iria Brzezinski (Pedagogia 2), Maria Cândida M. Forte (Pedagogia 3) e Nilda Alves (Escola Normal).

Equipe de Redação do Documento Final: Albene de Menezes Bezerra, Ana Rosa Brito Gomes, Antonio Carlos Caruso Ronca, Bertha de Borja Reis do Valle, Célia Frazão S. Linhares, Deise Miranda Vianna, Iria Brzezinski, Ivany Rodrigues Pino, Lea da Cruz, Luiz Carlos de Freitas, Maria Cândida Mendes Forte, Maria Cecília A. Moreira, Nilda Alves, Raquel Volpato Serbino, Vera Lúcia de Freitas Silva, Yacy de Andrade Leitão.

Equipes de Apoio: Alfredo Luis Pereira Gomes (UFMG); José Teixeira Soares, Maria Luiza C. Cavalcanti, Eliene Rodrigues Porto, Maria Rosa (IRHJP), com a colaboração do Prof. Wilson Magossi (UMC/SP).

Coordenações Regionais: Alcides Genero, Fernanda Griz G. Cavalcanti, Iria Brzezinski, Maria Cândida Mendes Forte, Olga Molina.

Coordenação Nacional: Luiz Carlos de Freitas

## INTRODUÇÃO

A COMISSÃO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR (CONARCFE) programou seu V ENCONTRO NACIONAL com três finalidades básicas: a) examinar a possibilidade de transformar a CONARCFE em uma ASSOCIAÇÃO NACIONAL; b) realizar uma primeira discussão específica sobre a questão da BASE COMUM NACIONAL; e c) examinar o PROJETO DE LDB aprovado pela Comissão de Educação da Câmara.

O primeiro tema foi objeto de uma Assembléia específica, durante o evento, que optou por transformar a CONARCFE em ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE) com os seguintes objetivos:

a) Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para uma reflexão crítica de suas práticas.

- b) Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional.
- c) Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados.
- d) Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- e) Gerar conhecimento; socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-formação do Educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990.
- f) Articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns.

Preservou-se, intencionalmente, a existência das Coordenações Regionais e, principalmente, as Estaduais, por entender-se que estas constituem peça fundamental na estrutura da nova entidade que deverá dar continuidade aos trabalhos da CONARCFE. As decisões a respeito da nova entidade foram registradas em seu Estatuto, aprovado nesta mesma Assembléia.

Os demais temas previstos para o V Encontro foram, primeiramente, debatidos em grupos de trabalho e, posteriormente, compatibilizados, até onde foi possível, com a finalidade de serem examinados pela Plenária do V Encontro.

Em relação à Base Comum Nacional, conseguiu-se fazer um "mapeamento" das propostas de implementação desta noção existentes no interior do Movimento. Tais posições serão, em seguida, aprofundadas em seminários que deverão ser desenvolvidos pela nova Associação.

No tocante ao exame do Projeto de LDB da Comissão de Educação da Câmara, foram sugeridas modificações no texto legal.

Ambas as questões serão tratadas, separadamente, nas partes que se seguem.

## PARTE I: BASE COMUM NACIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

### 1. A QUESTÃO CONCEITUAL

A primeira observação diz respeito à necessidade de se conceber as várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas Específicas) como um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação. Portanto, estaremos sempre fazendo referência a três níveis conceituais: a instituição que desenvolve concretamente a ação formadora, baseada em uma grade curricular específica; a instância formadora que agrupa todas as instituições que dão um determinado tipo de formação (p. ex. Escolas Normais); e o Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação que agrupa todas as instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas específicas).

Um exame dos termos envolvidos na expressão Base Comum Nacional pode sugerir o alcance conceitual que lhe atribuímos.

O primeiro termo é "base". Como ele sugere, pode ter o significado de "sustentáculo", "fator determinante de uma composição" ou "fundamentos". Preferimos entendê-lo como núcleo essencial da formação do profissional da educação. Neste sentido, pode referir-se, por exemplo, à fundamentação que o conhecimento de outras áreas correlatas à educação fornece a esta (como a

sociologia, psicologia, filosofia, história, economia, entre outras), envolvendo, também, o sentido de "fundamentos" como estudo do status epistemológico da educação enquanto ciência, sua metodologia, campos de estudo e aplicação. Deve referir-se, também, ao domínio do conhecimento específico a ser ensinado e seus desenvolvimentos metodológicos. Um exame mais adequado destas características será proposto por ocasião da sugestão de alguns componentes curriculares da base comum.

O segundo termo, "comum", sugere que tal "base" deve ser o ponto de partida para a formação do profissional da educação.

É necessário enfatizar, no entanto, que a base é comum não só em relação a cada instância de formação profissional mas, também, entre estas várias instâncias de formação. Trata-se, portanto, de ter uma base comum para todas as instâncias de formação (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas), ou seja, uma única base comum nacional, intra e inter instâncias de formação.

Isso significa que não podemos, obviamente, conceber tal base comum na forma de um elenco de disciplinas ou na forma de um currículo mínimo, já que tais instâncias têm especificidades a serem contempladas no desenvolvimento curricular.

Impedidas estas formas convencionais de estipular uma base comum nacional, resta sua verdadeira função: a de ser ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação. Isso nos remete a algumas questões que procurarão ser apontadas ao longo desta primeira parte do texto, muito embora de maneira não uniforme em todas as posições que emergiram do estudo do Documento Gerador do V Encontro, ou seja: duração mínima dos cursos nas várias instâncias formadoras; composição da base comum nacional; duração mínima da base comum e acompanhamento do cumprimento da base comum nacional. Nem todos os grupos chegaram a fazer um exame completo de toda esta temática, tendo-se enfatizado o estudo da composição da base comum.

Como conceituação preliminar genérica, entende-se que a base comum nacional é, portanto, um instrumento que permite identificar os componentes essenciais da formação do profissional da educação, com a finalidade de orientar o desenvolvimento curricular das várias instâncias e instituições formadoras deste profissional.

## 2. O DESENVOLVIMENTO DA IDÉIA DE UMA BASE COMUM

A seguir é apresentada a evolução da idéia de base comum nacional no interior da Comissão Nacional, tal como consta no documento final do IV Encontro 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".

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".

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".

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".

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 interdisciplinaridade 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."

### 3. POR QUE UMA BASE COMUM NACIONAL?

Nas sociedades industrializadas o trabalho tende a se fragmentar, a dividir-se em parcelas que são colocadas sob responsabilidade de diferentes trabalhadores, simplificando-o.

Esta degradação obedece a alguns princípios. O primeiro propõe a separação entre o processo de trabalho e a especialidade do trabalhador, ou seja, o processo de

trabalho deve ser independente do trabalhador. Isto é necessário para garantir uma organização do processo de trabalho que gere maior controle e lucro.

O segundo princípio é um aprofundamento do anterior: deve-se separar a concepção do trabalho, de sua realização de tal forma que o trabalhador não tenha que tomar decisões durante o trabalho. As decisões fundamentais são tomadas por antecipado, de forma "científica". Assim, o planejamento que era feito pelo trabalhador, utilizando sua experiência pessoal, passa a ser feito pela gerência de acordo com princípios da ciência.

O terceiro princípio implica em manter o monopólio sobre o conhecimento do processo de trabalho para controlar, com este conhecimento, cada fase do processo de produção. Aprofunda-se a separação entre o trabalho intelectual de quem controla e o trabalho manual de quem executa.

Portanto, o trabalho sofre uma divisão e fragmentação. É degradado, quebrado em mínimas tarefas parceladas. Não apenas as operações são separadas umas das outras, mas são atribuídas a diferentes trabalhadores. Separa-se concepção e execução, expropriando-se o trabalhador de seu conhecimento. Degrada-se o nível de exigência profissional.

Que conseqüências isto tem para o desenvolvimento da ciência, das instituições de ensino, bem como para sua organização curricular?

Na base do desenvolvimento do conhecimento contemporâneo está um determinado modo de produzir a vida material que aliena o homem. Com o advento da sociedade industrial, não é mais o homem quem coloca os instrumentos de trabalho em ação utilizando a sua própria força manual. Aparecem as máquinas. O ritmo de produção e a qualidade não dependem mais do trabalhador. Está determinado pela máquina da qual o operário é apenas um apêndice.

A ciência será desenvolvida, então, como base de apoio para o sistema produtivo. Passa a ser entendida como força produtiva direta. Seu desenvolvimento reflete, portanto, a própria fragmentação e interesses do processo produtivo. Mais grave ainda, seu desenvolvimento não será harmonioso na medida em que determinadas ciências, por sua maior ligação com as necessidades da produção, interessam mais que outras. A ciência desenvolve-se de forma fragmentada e desigual.

As instituições de ensino, dentro deste contexto, têm o seu desenvolvimento ligado a essa crescente fragmentação do conhecimento, bem como a uma acelerada fragmentação de sua organização administrativa. Todo este parcelamento se reflete na organização curricular das instituições educacionais, nas várias instâncias aqui consideradas.

Em resumo, divide-se o trabalho, atrela-se o desenvolvimento da ciência ao processo produtivo e organiza-se a universidade e outras instâncias formadoras segundo as necessidades do desenvolvimento deste processo produtivo.

É neste contexto que os cursos de formação do profissional da educação e o exercício destes se dão. Um questionamento dos atuais currículos e a proposição de uma base comum deve levar em conta uma análise crítica da forma como a Universidade, os Institutos, Faculdades e a Escola Normal produzem seu conhecimento.

Pode-se discutir se a degradação do trabalho atinge o professor da mesma forma que atinge outros trabalhadores ou se ele consegue, a partir de sua relativa autonomia profissional, construir sua qualificação na prática com maior liberdade. Mas, mesmo para isso, é preciso lutar contra a tendência à degradação. Ela envolve não somente as perdas salariais constantes, mas as perdas no campo de sua capacitação como profissional.

Dessa forma, é fundamental chamar a atenção para uma função muito importante a ser exercida pela base comum nacional: deve-se entendê-la como uma instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação.

#### 4. POSSÍVEL COMPOSIÇÃO DA BASE COMUM NACIONAL

Nesta parte, procuraremos apresentar como os vários grupos reagiram ao Documento Gerador do V Encontro Nacional configurando suas propostas. O objetivo deste "mapeamento" é registrar as posições para que os Estados possam examiná-las e, através de Seminários, aprofundá-las. A Plenária preferiu manter todas elas, retendo a riqueza das divergências nos debates que deverão acontecer.

Esta é uma das principais contribuições esperadas deste V Encontro: mapear sugestões para a organização da base comum nacional, independentemente da instância formadora. A base comum nacional "é comum a todos os cursos de formação do educador", diz o documento final do IV Encontro Nacional.

A questão da base comum nacional foi examinada por cinco grupos de trabalho que, no total, contaram com 180 pessoas envolvidas, procedentes de 23 estados. Os componentes distribuíram-se em cinco grupos: três para estudar a Licenciatura em Pedagogia, um grupo para as Licenciaturas específicas e um grupo para a Escola Normal. Cada grupo preparou seu relatório e, depois, interagiu com os demais na procura de pontos convergentes. Estas cinco posições iniciais foram então articuladas em três vertentes, durante a plenária. Foi feito um esforço adicional para que se pudesse chegar a uma única posição, no entanto, houve muitas dificuldades face ao fato de já estarmos em Plenária. Optou-se, então, pelo registo das várias posições e o desenvolvimento de Seminários posteriores para continuar este trabalho.

Buscando convergências nas análises, o grupo Licenciatura e Escola Normal constituíram-se em uma única posição. Dois grupos da Pedagogia também articularam-se da mesma forma. A terceira vertente foi constituída por um terceiro grupo de Pedagogia. A seguir apresentamos estes posicionamentos. Nesta parte, portanto, o leitor terá que adotar uma postura diferente, na medida em que deverá fazer uma leitura com a finalidade de posicionar-se, a partir das três posições aqui redigidas. O leitor notará repetições nas três posições. No entanto, tais repetições estão em contextos diferenciados provenientes da abordagem geral que caracteriza cada posição. Fica a critério de cada leitor, portanto, escolher qual das três redações alternativas representa melhor seu pensamento.

#### 4.1. O POSICIONAMENTO DOS GRUPOS DE LICENCIATURA ESPECÍFICA/ESCOLA NORMAL

Antes de encaminharmos a discussão da base comum nacional, acreditamos necessário indicar aqueles princípios que foram se firmando no desenvolvimento do Movimento. Desde o início foi garantido um grande espaço às experiências de novas organizações curriculares para os cursos de formação dos profissionais da educação. O desenvolvimento destas experiências e a sua constante análise foi de máxima importância para a concretização da base comum nacional. Percebemos que este espaço de experiências foi e continua sendo necessário para que possa ampliar, continuamente, a construção da base comum.

Esta idéia está em perfeita sintonia com a autonomia das unidades educativas, em especial a Universidade, como está expresso na Constituição Nacional.

Outro princípio admitido no início do processo e que foi construído pelo Movimento, encontrando-se solidamente arraigado, é a visão de que a formação do profissional da educação só pode dar-se em sintonia com as necessidades brasileiras, em uma dimensão histórica.

Por outro lado, a relação teoria/prática, indicada como central desde o Documento de 1983, vem sendo ampliada em compreensão e aplicação, no decurso destes anos de experiências e de amplas discussões. Este continua sendo um princípio básico para a compreensão e desenvolvimento da base comum nacional.

O V Encontro nacional vem sugerir - em consonância com o IV Encontro - que a base comum nacional para a formação do profissional da educação independa da

instância formadora. Esta base é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, na perspectiva da construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os interesses da classe trabalhadora.

Isso posto, propomos que a base comum nacional ressalte as relações sociais por entendermos que a compreensão destas relações se constituirá em instrumento para a construção/apropriação do conhecimento na perspectiva do desvelamento e intervenção na realidade. Esperamos, assim, superar o caráter compartimentado que caracteriza a estrutura dos cursos até então.

As considerações que seguem sugerem eixos curriculares que compõem a base comum nacional, considerando que o processo formador se dá circunstanciado por uma concepção sócio-histórica e que o currículo reafirma esta concepção e recoloca, com significado mais amplo, a relação teoria/prática. Procuraremos especificar o significado geral de cada eixo curricular e algumas de suas características serão apresentadas sem caráter de hierarquia.

Com relação aos eixos curriculares, anteriormente mencionados, eles se constituem em princípios e conhecimentos que cientificamente, norteiam a estruturação e apreensão dos conteúdos das disciplinas, além das práticas e metodologias próprias para a formação do profissional da educação.

No caso das Licenciaturas específicas esta concepção não elimina a existência de conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores.

Os princípios da totalidade (porque tudo se relaciona) de movimento (porque tudo se transforma), da contradição (porque há antagonismo nas relações sociais), de historicidade e contemporaneidade (porque o social é simultaneamente sincrônico e diacrônico) darão à formação do profissional da educação uma configuração nova, mais que um simples agrupamento de disciplinas e conteúdos.

Procuraremos especificar o significado geral de cada eixo e algumas de suas características. No que se refere ao seu significado geral, é importante ressaltar a ação pedagógica que perpassa todos os eixos e através da qual se fará a articulação entre a função docente e a visão integrada do processo de construção do conhecimento. Desta forma, os eixos não se esgotam em si mesmos, na medida em que se relacionam e se adequam a diferentes momentos do processo de formação do profissional da educação.

#### Eixo curricular 1: relação teoria/prática

Princípio do movimento de construção da base comum nacional, a relação teoria/prática é vista também como conteúdo essencial para formação do professor e portanto um dos eixos construtores desta base.

Uma primeira característica tem a ver com a forma como se dá a produção de conhecimento no interior dos cursos e não com a mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular. Em geral tem sido defendido que a teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação do educador e não ser restrita a uma disciplina (em geral Prática de Ensino) e nem a um momento particular do currículo. A organização curricular deverá considerar a prática social como ponto de partida e de chegada, articulada com uma sólida formação teórica dos profissionais da educação.

Também no caso das Licenciaturas específicas esta questão é algo que merece ser estudado e assumido desde já. Quer no Bacharelado, quer nas Licenciaturas específicas correspondentes, que conduzem a diferentes profissões, deve-se ter, no entanto, a preocupação com a relação teoria/prática. Não se ignora, no entanto, que novas formas de organização curricular deverão ser criadas nas várias instâncias e nisto reside a força inovadora de uma sugestão de uma base comum nacional.

Uma segunda característica deste eixo é a ênfase no trabalho docente como base da identidade profissional do educador e como fonte de articulação entre teoria e prática.

Uma terceira característica deste eixo, na esteira da preocupação com o trabalho docente é a ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos escolares. Esta ênfase será cada vez maior quanto mais o trabalho docente for enfatizado. Esta característica explicita as relações de dependência entre conteúdo e método.

Uma quarta característica refere-se ao assumir o trabalho como princípio educativo na própria formação do profissional da educação. Esta característica nos leva a um exame crítico do estágio supervisionado, à luz das características anteriores em sua relação com a rede de ensino. Nos leva, também, à análise da organização do trabalho docente na escola, bem como à análise da própria escola.

Uma quinta característica deste eixo refere-se à ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

## Eixo curricular 2: fundamentação teórica

Em primeiro lugar este eixo é proposto como um instrumento para superação da degradação profissional o que envolve algumas características que examinaremos a seguir.

Tem sido enfatizada, nestes últimos anos, acertadamente, a questão da integração teoria/prática. Igualmente, muito se tem falado sobre a necessidade da prática nos cursos de formação do educador. Tanto achamos importante este posicionamento que, como vimos anteriormente, um dos eixos curriculares é exatamente este. No entanto, esta insistência na prática pode configurar-se, a médio prazo, em uma armadilha se não estivermos atentos à qualidade da formação teórica dos cursos. A ênfase na prática tem criado uma falsa crença de que a formação teórica dos cursos de formação do profissional da educação é satisfatória. Tal formação, no entanto, deixa muito a desejar. As disciplinas de fundamento, ligadas à sociologia, psicologia, história, filosofia, economia, entre outras, nem sempre são desenvolvidas de forma a garantir um domínio destas áreas compatível com a compreensão do fato educacional e pedagógico. É preciso que a ênfase na prática não descuide esta parte teórica conduzindo a um aligeiramento de sua formação. É fundamental assegurarmos que não se estabeleça uma perspectiva aleatória e pragmática na formação do profissional da educação sob a argumentação de privilegiar a prática.

Faz parte da fundamentação teórica, também, o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, física, história, etc.).

Uma segunda característica deste eixo refere-se à necessidade de recuperar a importância do espaço para a análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico. Existem posicionamentos diversos a respeito destes aspectos. Não queremos, neste Encontro resolver estas divergências. Tudo que estamos afirmando é a necessidade de um espaço até para debater tais divergências.

À tendência de aligeirar a formação do profissional da educação é preciso contrapor uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos, que permita a apropriação de seu processo de trabalho e capacite-o para uma análise crítica da realidade da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular.

## Eixo curricular 3: compromisso social/democratização da escola e dos conteúdos

A base comum nacional deve evitar as concepções educacionais ultrapassadas. Deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, com vista a conhecer os vários projetos políticos, propiciando a tomada de posições. Este eixo nos leva, também, à análise das lutas históricas dos profissionais da educação. O compromisso social acima explicitado, pressupõe relações sociais democráticas.

Isto posto, o conhecimento da gestão democrática não é matéria que deva ser dominada apenas pelos que escolhem ser administradores, mas deve ser generalizada nas várias instâncias formadoras. A racional que sustenta esta posição defende que o conhecimento da gestão democrática é uma ferramenta de luta contra a gestão autoritária, na medida em que permite ao profissional da educação saber o que é uma gestão democrática e ao mesmo tempo o instrumentaliza para participar (e/ou exigir) esta gestão democrática nas diversas instituições em que atua. Este é um caminho para a construção da cidadania.

Por gestão democrática entendemos a superação do conhecimento de administração enquanto técnica na direção de um sentido mais amplo do significado social global das relações de poder, que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares.

O aprofundamento do conhecimento da realidade brasileira nos seus ângulos político, econômico, cultural e social servirá como pano de fundo para a compreensão das relações intra-escolares bem como dos seus suportes ideológicos, presentes no aparato legal e burocrático.

#### Eixo curricular 4: trabalho coletivo e interdisciplinar

A base comum visa a superação da estrutura fragmentada da escola brasileira, em todos os seus níveis. A organização curricular das instituições deve estar permanentemente criando mecanismos que questionem estas estruturas e ensaiem caminhos alternativos. Neste sentido, deve se ressaltar a importância de que a organização curricular estimule o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores. O caráter coletivo deve ser entendido e buscado, ainda, no trato das especificidades dos conhecimentos científicos possibilitando o sentido real da interdisciplinaridade tanto a partir dos conteúdos quanto das metodologias e práticas pedagógicas correspondentes.

#### Eixo curricular 5: escola/individualidade

É de fundamental importância a consideração do papel que a escola e em especial a escola pública tem na construção pessoal/social da individualidade. As relações entre poder social/escola e indivíduo, a intersubjetividade, o peso que o acesso diferente ao saber tem na construção do indivíduo e o desenvolvimento da sensibilidade, são questões que precisam ser aprimoradas.

Estes eixos curriculares, essenciais para a formação do profissional da educação, estão interligados e na prática do curso, devem ser levados em conta em seu conjunto e em suas articulações.

Duração mínima dos cursos de formação do educador

Esta é outra preocupação que deveremos começar a enfrentar. Em relação ao Curso de Pedagogia esta decisão é muito importante para que se possa recuperar a dimensão da formação geral do profissional da educação, restringida pela ênfase excessiva dada às habilitações. Não queremos retomar a discussão a respeito da existência ou não de habilitações. No entanto, acreditamos que é fundamental recuperar o espaço da formação geral, independente da decisão da existência ou não de habilitações. É até possível que recuperando-se o espaço da formação geral como base comum, possamos compreender melhor o lugar das habilitações. O mesmo é válido para a Escola Normal, na medida em que seu último ano na grade curricular tem enfatizado "habilitações" na forma de especializações.

Ainda em relação à Licenciatura em Pedagogia é necessário que se faça uma reflexão sobre a duração mínima deste curso, fixada hoje em 2.200 horas, mais 5% do total da duração do curso em estágio supervisionado. Nesta análise, no entanto, deverá ser levado em conta o fato de que, uma ampliação deste valor, afeta diretamente o aluno trabalhador pois pode ou aumentar o número de anos para a conclusão ou conduzir a ter aula em período integral.

Em relação às Licenciaturas específicas, esta temática conduzirá à análise crítica do tempo destinado, hoje, às disciplinas pedagógicas na formação do licenciado (1/8 da duração). A discussão da duração dos cursos e da base comum nestes cursos fica estéril, se for separada do uso que se espera dar a este espaço.

Para completar estas preocupações relativas à duração dos cursos, apresentamos uma última problemática que nos parece bastante relevante: o aumento do número de dias letivos nas universidades, possivelmente, passando de 15 para 18 semanas de aula. Esta perspectiva abriria espaço para ampliar a formação dos profissionais nas Licenciaturas (Pedagogia e outras).

#### Acompanhamento da base comum nacional

Por último cabe abordar uma questão relativa à legislação que deverá tornar obrigatória a base comum nacional. Ante a necessidade de legislar, cria-se um dilema entre a necessária flexibilidade de uma base comum que não se expressa em disciplinas, e a possibilidade de uso inadequado que pode ser feito desta flexibilidade. Nosso entendimento é que não podemos prejudicar tal flexibilidade em nome da "proteção" da formação do profissional da educação. Isto nos remete a uma discussão dos mecanismos de acompanhamento e disseminação necessários à implementação da base comum nacional. Uma possível idéia é que as Universidades públicas exerçam, em seus respectivos estados esta função, numa perspectiva construtiva e não repressiva, criando fóruns permanentes de avaliação institucional com uma metodologia aberta e responsiva.

#### 4.2. O POSICIONAMENTO DOS GRUPOS DE PEDAGOGIA 1 e 3

Como avançar na definição da base comum nacional?

A grande questão colocada, como desafio na reformulação dos cursos dos profissionais da educação, é a superação de sua degradação, produzida por uma complexa relação de forças em que se destacam a sua formação e o seu trabalho deteriorados, em decorrência do sistema capitalista em nossa sociedade.

A concepção sócio-histórica de educador é ancoragem principal da base comum nacional, o que significa a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da



prática educativa, necessárias à luta pela transformação da sociedade brasileira.

Neste sentido, o grupo optou por reiterar a concepção de formação do profissional da educação em uma perspectiva de compreensão da totalidade do processo educativo e seu significado na formação social brasileira. Nesta direção, a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia teoria/prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática. Procuraremos especificar o significado central da base comum nacional, apontando cinco linhas básicas que devem constituí-la sem hierarquizá-las, uma vez que as concebemos inter-relacionadas e dotadas de permanente movimento.

## 1. Fundamentação teórica

Em primeiro lugar, a fundamentação teórica deve ser um instrumento de luta contra a degradação profissional.

Há necessidade de se garantir ao profissional da educação sólida formação teórica. Tem sido detectado e sobejamente denunciado que as disciplinas de fundamento ligadas à sociologia, psicologia, história, filosofia, economia, entre outras, nem sempre são desenvolvidas de forma a garantir um domínio destas áreas compatível com a compreensão do fato educacional e pedagógico.

Tem sido enfatizada, nestes últimos anos, acertadamente, a questão da integração teoria/prática. Igualmente muito se tem falado sobre a necessidade da prática nos cursos de formação do profissional da educação. No entanto, esta insistência na prática pode-se configurar, a médio prazo, em uma armadilha se não estivermos atentos à qualidade da formação teórica dos cursos. A ênfase na prática tem criado uma falsa crença de que a formação teórica dos cursos de formação do profissional da educação é satisfatória. Tal formação, no entanto, deixa muito a desejar.

Há também a necessidade de se construir um espaço para a análise da educação enquanto disciplina, definir seu objeto de estudo, métodos de trabalho e status epistemológico.

À tendência de aligeirar a formação do profissional da educação é preciso contrapor uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos, que permita a apropriação de seu processo de trabalho e capacite-o para uma análise crítica da realidade da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular.

## 2. Relação teoria/prática

A base comum nacional deve ser um instrumento de luta contra a separação teoria/prática na organização curricular.

Esta é uma questão histórica. Relaciona-se com a forma como se dá a produção de conhecimento no interior dos cursos e não com a mera justaposição da teoria e da prática na grade curricular. Em geral tem sido defendido que a teoria e a prática devem perpassar todo o curso de formação do profissional da educação e não ser restrita a uma disciplina (em geral Prática de Ensino) e nem a um momento particular do currículo. A organização curricular procurará levar em conta a prática pedagógica e articulá-la com uma sólida formação teórica.

Como esta questão será trabalhada no caso das Licenciaturas específicas é algo que merece ser estudado posteriormente, já que o Bacharelado e a Licenciatura específica na área daquele Bacharelado conduzem a diferentes profissões. Novas

formas de organização curricular deverão ser criadas nas várias instâncias e nisto reside a força inovadora de uma sugestão para uma base comum nacional na formação do profissional da educação.

Uma segunda característica é a ênfase no trabalho docente como base da identidade profissional do educador e como fonte de articulação entre teoria e prática. Um dos grandes danos que as habilitações ocasionaram ao Curso de Pedagogia foi colocar o trabalho docente como uma habilitação: a habilitação magistério. Isso levou inúmeros cursos a permitirem que outras habilitações não docentes fossem obtidas sem o envolvimento destes profissionais com o magistério. O trabalho docente, na prática, ficou sendo optativo. Uma tendência bastante palpável, atualmente, é a recuperação deste trabalho como algo obrigatório nos Cursos de Pedagogia e anterior às habilitações não docentes.

Um terceira característica, na esteira da preocupação com o trabalho docente, é a ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos escolares. Este desenvolvimento será tanto maior quanto mais o trabalho docente for considerado. Esta característica explicita as relações de dependência entre conteúdo e método.

Uma quarta característica refere-se ao assumir o trabalho como princípio educativo na formação do profissional da educação. Será essencial que se faça um exame crítico do estágio supervisionado, à luz das características anteriores, e de sua relação com a rede de ensino. Isto exigirá uma análise da organização do trabalho docente na escola, bem como, uma análise da própria escola.

Uma quinta característica refere-se à ênfase na pesquisa como meio de conhecimento e intervenção na prática social.

### 3. Gestão democrática

A base comum nacional deve ser um instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola.

Deste ângulo, o conhecimento da gestão democrática não interessa apenas aos que optam por administração escolar, devendo ser generalizada nas várias instâncias formadoras do profissional da educação. A racional que sustenta esta posição defende que o conhecimento da gestão democrática é uma ferramenta de luta contra a gestão autoritária, na medida em que instrumentaliza o educador para conhecer e participar desta gestão democrática e até mesmo para exigí-la.

### 4. Compromisso social

A base comum nacional deve ser um instrumento de luta contra concepções educacionais obsoletas. Deve fazer ênfase em uma concepção sócio-histórica do educador, contextualizando e estimulando a análise política da educação, com vistas a conhecer os vários projetos políticos, propiciando a tomada de posições. Este compromisso social nos leva, também, à análise das lutas históricas dos profissionais da educação.

### 5. Trabalho coletivo e interdisciplinar

A base comum deve ser um instrumento de luta contra a estrutura fragmentária das instâncias formadoras do profissional da educação. A organização curricular proveniente da base comum nacional deve estar permanentemente criando mecanismos que questionem esta estrutura e ensaiem caminhos alternativos. Neste sentido,

deve-se ressaltar a importância de que a organização curricular estimule o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores.

Estas linhas parecem ser essenciais para a formação do profissional da educação. Obviamente estão interligadas e na prática do curso, devem ser levadas em conta em seu conjunto e em suas articulações.

Um exemplo

Para que fique mais clara a exposição anterior, propomos uma ilustração que exemplifique uma possibilidade de dupla ultrapassagem: primeiro, em relação às muralhas em que as disciplinas vêm se constituindo dentro da escola; segundo, na direção de concretizar uma proposta que avance para além de discussões teóricas e declarações de intencionalidade. Assim, buscamos nos aproximar de uma das possíveis faces da base comum nacional, como um exercício que deveremos empreender na conquista cotidiana de nossa autonomia. Os polos temáticos sugeridos a seguir pressupõem diversas relações entre conteúdos e métodos.

#### I) Educação e sociedade

Paradigma das relações entre sociedade e educação. Análise histórica da educação. Relação da educação e da escola brasileira no contexto sócio-político-econômico-cultural. Ênfase na política educacional enquanto ação intencional concretizada no conjunto das políticas públicas.

#### II) Construção do conhecimento

Estudo dos aportes teóricos-metodológicos do conhecimento na sua construção histórica, vinculando as diversidades de metodologia e tipos de pesquisa às concepções de homem, educação e sociedade. Aprofundamento do estudo das linguagens contemporâneas, relacionando-as às diversas formas de saberes e especificamente, ao saber escolar e ao conhecimento científico.

#### III) A escola e a organização da ação pedagógica

Análise da escola enquanto espaço de construção social e de produção do pensamento pedagógico brasileiro. Estudo e desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem no cotidiano escolar, vinculando-o às relações pedagógicas nas suas dimensões objetivas (conteúdos escolares, estrutura e organização social e escolar) e subjetivas (relação aluno-professor) procurando enfatizar o trabalho enquanto princípio educativo e a gestão democrática.

#### IV) O profissional da educação

Aprofundamento das questões éticas e priorização do compromisso político e da organização dos docentes enquanto categoria profissional.

Uma outra versão para o que foi explicitado acima é a seguinte:

#### I) Educação/estado/sociedade

- \* Planejamento e educação
- \* Escola e movimentos sociais
- \* Paradigmas da sociedade contemporânea
- \* Políticas públicas e educação
- \* Ideologia e educação

## II) Construção do conhecimento

- \* O homem e a produção do conhecimento
- \* Educação e trabalho
- \* Teoria do conhecimento
- \* Saber escolar e conhecimento científico
- \* Cosmovisão, metodologia e pesquisa educacional

## III) Organização da ação pedagógica

- \* O trabalho como princípio educativo
- \* Relações pedagógicas: objetividade e subjetividade
- \* Planejamento e avaliação pedagógica
- \* O cotidiano escolar
- \* O processo ensino-aprendizagem
- \* O pensamento pedagógico brasileiro
- \* Formas contemporâneas de linguagem
- \* Currículo
- \* Gestão democrática
- \* Autonomia escolar
- \* O homem e seu desenvolvimento

## IV) O profissional da educação

- \* Ética e educação
- \* O compromisso político
- \* A organização docente

A base comum nacional, nestes termos, deve permear todas as disciplinas dos cursos dos profissionais da educação.

### 4.3. O POSICIONAMENTO DO GRUPO DE PEDAGOGIA 2

Esta é uma das principais contribuições esperadas deste V Encontro: sugerir os eixos centrais como idéias-força que deverão estar presentes em todo o currículo dos cursos de formação do profissional da educação, independentemente da instância formadora. A base comum nacional "é comum a todos os cursos de formação de educador", diz o documento final do IV Encontro Nacional.

O documento do IV Encontro apresenta uma divergência entre os grupos de Licenciatura em Pedagogia e os grupos de Licenciaturas específicas. Enquanto os primeiros caminham na direção da identificação de eixos curriculares, os segundos retomam a divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador. Em nosso entender esta divergência está motivada pela natureza das licenciaturas específicas onde parece ser de grande importância assegurar que o conhecimento específico do bacharelado seja, também, o mesmo conhecimento específico do licenciado. Caso semelhante ocorre com a Escola Normal que deve articular o conhecimento pedagógico com a formação geral a nível de segundo grau. A proposta que apresentamos é a de se discutir a parte comum da formação,

que é geral para todos os cursos de formação do profissional da educação, deixando de lado, momentaneamente, estas divergências. Elas serão obrigatoriamente retomadas no momento de se particularizar a aplicação da base comum nacional a uma determinada instância formadora.

Também sugerimos que o pensar da base comum nacional se dê em torno da estruturação de idéias-força mesmo que, depois tais idéias-força sejam reagrupadas no caso das Licenciaturas específicas, em idéias-força pedagógicas e integradoras, articuladas ao conhecimento específico. Insistimos neste assunto porque achamos genérico demais referir-se à base comum nacional apenas em termos de conhecimento específico, pedagógico e integrador. Parece necessário especificar mais o que tais áreas realmente significam e que tipo de ações curriculares elas sugerem às instituições formadoras.

Quanto ao eixo curricular, entendido como a direção epistemológica do curso e considerando o perfil do profissional definido pelo movimento deste 1983, entendemos que possa ser a reflexão/explicação da educação como prática social - objeto da pedagogia. O perfil do profissional explicitado exige que a pedagogia norteadora tenha como alvo a transformação da realidade social. As considerações que seguem sugerem idéias-força que compõem uma possível base comum nacional, dentro da racional de que esta é um instrumento de luta. Procuraremos especificar o significado geral de cada idéia-força e algumas de suas características.

Idéia-força principal: fundamentação teórica de qualidade

Entendemos essa idéia-força como a capacidade de tratar o conhecimento científico teórico revelando sua expressão no real e compreendendo o real teoricamente, o que representa a relação teoria/prática, entendida, também, como a capacidade de tratar teórico-metodologicamente o conhecimento na perspectiva da totalidade que permite organizar a interdisciplinaridade no pensamento do aluno. Isto tem sua expressão na dimensão epistemológica da base comum nacional. Operacionalizando esta perspectiva sugerimos alguns pontos que deverão ser considerados na organização da base comum nacional:

1. Consolidar a concepção de que na base comum nacional devem existir matrizes teóricas que sistematizem o conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade e que tenham relação direta com a ciência pedagógica, descartando, assim, a idéia de base comum nacional como "rol de disciplinas".

2. Garantir a compreensão de currículo ampliado que:

- a) incorpore atividades de produção científica (ensino em sala de aula e/ou pesquisa);

- b) incorpore momentos sistematizados de reflexão coletiva dos alunos, futuros educadores, sobre questões circunstanciais, contemporâneas que são fundamentais à construção da reflexão pedagógica e que não incorporam um corpo teórico de conhecimento sistematizado. Por isso, não podem ser tratados como matrizes teóricas nem como disciplinas sendo, porém, importante sua discussão de forma organizada nas escolas/universidade.

- c) Sistematize a participação organizada dos alunos nos movimentos sociais que permita ampliar a reflexão dos educandos sobre a prática social e a construção de sua práxis possibilitando a construção do compromisso do aluno (outra idéia-força).

Estas três dimensões curriculares se materializam através do que conceitualmente consideramos dinâmica curricular, conceito bastante diferenciado daquele tradicional e conservador de "grade curricular".

Desta forma, a dinâmica curricular é compreendida como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula que são determinantes tanto para a produção do conhecimento e do saber, bem como, para a formação da praxis dos educandos.

Alguns princípios devem nortear esta idéia-força para que as matrizes teóricas possam ser tratadas de forma a garantir o eixo epistemológico que fundamenta o eixo curricular. Neste sentido, sugerimos a ampliação dos princípios curriculares, incluindo os seguintes:

\* Princípio da historicidade

O educador deve aprender a retrair o conhecimento de sua gênese a fim de formar nos alunos a consciência de seu papel de sujeito da história e da produção do conhecimento, e a compreensão de que as práticas sociais e culturais são historicamente determinadas.

\* Contemporaneidade do conhecimento

Tratar o conhecimento trazendo a explicação de sua determinação no presente.

\* Relevância social do conteúdo de ensino

Tratar o conhecimento de forma que o aluno possa sentir a relevância deste conhecimento na constatação/interpretação/compreensão/explicação/intervenção da/prática social.

\* Superação da fragmentação das disciplinas

Necessidade de incorporar as disciplinas isoladas às suas matrizes teóricas.

Exemplo: Currículo, avaliação, didática, planejamento de ensino são instrumentos/desdobramentos do trabalho pedagógico, portanto, podem ser agrupados em torno de uma matriz, por exemplo, fundamentos da organização do trabalho pedagógico; ética e cultura religiosa podem ser incorporadas à filosofia.

\* Diversidade

Significa compartilhar significados e contrapor abordagens teórico-metodológicas e ideológicas.

Apresentar ao aluno as diferentes referências/abordagens das áreas do conhecimento. Não limitá-los às preferências do professor. Isso não significa incoerência com o eixo epistemológico proposto no documento. A diversidade é uma referência dialética.

\* Ruptura com o etapismo

Significa organizar o conhecimento a partir das matrizes teóricas, de forma a organizar no pensamento do aluno uma outra lógica capaz de perceber o movimento de sua construção que não se dá por etapas e, sim, por referências que se ampliam de acordo com as possibilidades cognitivas do aluno e o grau de elaboração de seu pensamento. Significa selecionar categorias ou conceitos que

perpassem em todos os níveis de elaboração do pensamento e que vão se ampliando na medida em que vão sendo construídas novas referências.

Exemplificando: Dentro da compreensão matemática da realidade a idéia de número vai se construindo em espiral e, não, por etapas. Nos currículos tradicionais ele aparece numa série e na seguinte aparece outro conteúdo, fração por exemplo, como se para compreender fração não se tivesse que ampliar no pensamento as referências explicativas da idéia/conceito de número. Queremos mostrar que existem em cada área do conhecimento conceitos que norteiam a compreensão do objeto da área e que deverão estar presentes em todo o curso.

\* Simultaneidade entre a fundamentação teórica e sua expressão na prática pedagógica e social

Este princípio requer que na dinâmica curricular a organização do tempo/horário garanta a presença do aluno na escola desde o início nos cursos de forma que o que estiver sendo ensinado teoricamente em sala de aula possa ser lido no real. O "estágio curricular" deve perpassar a organização do pensamento e da construção de competência técnica do aluno durante todo o curso.

Outra dimensão deste princípio é de que o professor ao tempo que ensina matriz/disciplina ensina também como ensiná-la ao nível de segundo grau do magistério ou pré a 4a. série.

O aluno deve aprender a organizar sua observação, sistematizar sua reflexão, construir sua produção e intervir no movimento da escola e da sociedade.

\* Definição da escola como locus privilegiado do trabalho do educador, pedagogo/professor, professor/pedagogo

\* Apresentação do conhecimento na perspectiva dialética, ressaltando:

- a perspectiva da totalidade;
- a contradição;
- os saltos qualitativos;
- o movimento.

\* Definição clara do objeto de trabalho de cada matriz teórica

Compreende-se que a dinâmica curricular proposta incorpore as idéias-força da gestão democrática e do compromisso social citadas no Documento Gerador, na medida em que oferece instrumental teórico-metodológico para a compreensão do poder e da democracia, bem como oportunidade de exercitar uma prática política reveladora do seu compromisso político com determinado projeto de sociedade.

Diante do exposto, sugerimos as seguintes matrizes teóricas:

a) matrizes teóricas gerais, considerando a sua importância para a compreensão da realidade social complexa e da determinação histórica da pedagogia;

b) matrizes teóricas instrumentais, considerando a sua importância para a construção da prática pedagógica;

c) matrizes teóricas docentes, considerando a sua importância na instrumentalização técnica para a atividade de ensino.

Consideramos que estas matrizes propostas não esgotam o instrumental teórico necessário e que carecem de uma revisão apurada na perspectiva de ampliar as referências científicas que lhe dão sustentáculo.

Duração mínima dos cursos de formação do profissional da educação e duração mínima da base comum nacional

Em relação à duração dos cursos de formação do educador reconhecemos a necessidade de existir um limite mínimo de horas, porém este grupo não teve condições de defini-lo no momento, embora considere que aquele "fixado hoje em 2200 horas" é comprovadamente insuficiente. Vale ressaltar, ainda, que a própria dinâmica dos trabalhos do grupo impediu a definição de uma duração mínima para a base comum nacional.

A fiscalização da base comum nacional

No que diz respeito à fiscalização da base comum aceitamos sua obrigatoriedade o que, conseqüentemente, implica na fixação da base comum e sua fiscalização, considerando-se o princípio de descentralização. Assim, as instâncias fiscalizadoras terão uma relação direta com os níveis de ensino. Por exemplo, a universidade poderá ser uma das instâncias formais de fiscalização do ensino superior. Sugerimos ainda que tal fiscalização compreenda duas dimensões: política e formal. A dimensão política com representação da sociedade civil organizada (Associações Científicas, Sindicatos, etc.) determinará a dimensão formal que representa o aparelho estatal burocrático entendida, portanto, como meio de fiscalização.

PARTE II: A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

E A LDB

O Projeto de Lei aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados reserva o Capítulo 17 às determinações legais sobre os Profissionais da Educação. O Capítulo está dividido em duas Seções: I, DA FORMAÇÃO (Artigos 94 a 99) e II, DA CARREIRA (Artigo 100).

Nota-se na versão aprovada pela Câmara um esforço maior do legislador por aglutinar, no Capítulo 17, as determinações legais muitas vezes espalhadas ao longo do texto. No entanto, este esforço ainda não foi suficiente, razão pela qual examinou-se, além do Capítulo 17, Seção I, um conjunto de outros artigos espalhados ao longo da redação da LDB e que se relacionam com a formação do profissional da educação.

#### 1. O QUE APROVAMOS NO IV ENCONTRO, SOBRE LDB, EM 1989

Todo o Documento do IV Encontro é importante para se compreender nossa posição em relação à LDB, no entanto, destacaremos, aqui, alguns pontos específicos que foram defendidos, durante o IV Encontro, a partir da análise do Título dos



"Profissionais do Ensino" em alguns projetos de LDB existentes naquele momento. Estes projetos foram analisados agrupando-se os artigos dedicados à questão da formação do profissional da educação em três classes: formação mínima para o exercício profissional; organização curricular; e condições de exercício profissional. Reproduziremos, aqui, apenas as duas primeiras, objeto mais direto de nossa análise.

#### "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.

#### 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."

#### 2. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA LDB: EXAME DO TEXTO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CÂMARA

Um exame comparativo entre a legislação aprovada pela Comissão de Educação da Câmara e os pontos que aprovamos em nosso encontro de 1989 revelará que boa

parte dos pontos ali defendidos foram incorporados no texto aprovado, muito embora ainda permaneçam alguns problemas.

1. A formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental foi permitida tanto a nível superior como a nível médio. De certa forma, isso atende às duas posições que existiram durante o IV Encontro.

2. A formação de docentes para a educação básica em cursos plenos de 3o. grau, com exceção do indicado no item anterior, só é permitida em licenciaturas plenas. Esta posição também era defendida por nós.

3. No caso dos cursos de língua estrangeira a complementação pedagógica será feita em cursos com nível superior. Também corresponde à nossa indicação.

4. A complementação pedagógica dos professores das disciplinas profissionalizantes do ensino médio será feita em nível superior, segundo o texto aprovado. Nós indicávamos duas formas para realizar esta complementação e delegávamos aos Sistemas de Ensino a regulamentação desta área. O texto aprovado não discute alternativas, mas coloca a regulamentação desta área sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação.

5. Em relação à formação do professor de ensino superior, o texto aprovado fixa que sua formação será feita, preferencialmente, em pós-graduação. Nossa deliberação apontava duas direções: pós-graduação ou curso de especialização. O texto aprovado, apesar de colocar a preferência na pós-graduação não impede os cursos de especialização.

6. Fomos contra a formação dos especialistas (administração, supervisão, orientação) em nível de pós-graduação. O texto da Comissão deixou em aberto a sua formação tanto a nível de pós como a nível de graduação. O complicador maior, aqui, fica por conta da exigência de 2 anos de experiência antes de se realizar estas especializações, o que voltaremos a discutir mais adiante.

7. Solicitávamos que ficasse claro, no texto legal, a exigência de uma base comum nacional para a formação do profissional da educação. Neste aspecto não fomos atendidos. Não há garantia de uma única base comum para todas as instâncias formadoras.

8. Reivindicávamos autonomia das Instituições na elaboração de seus currículos. Esta posição foi obtida no texto legal, mas apenas para as instituições credenciadas como Universidades. Nossa reivindicação se referia, também, à possibilidade das instituições realizarem novas experiências de organização curricular fora dos parâmetros da legislação vigente. Esta posição partia do pressuposto de que é necessário liberar as instituições para que façam experiências sérias. Tais experiências, sistematizadas, dariam indicações preciosas sobre novas formas de se formar o profissional da educação nas várias instâncias. Junto com a base comum nacional, esta é uma das reivindicações mais antigas do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Neste particular, o texto aprovado atende esta necessidade, ainda que a limite às instituições credenciadas como Universidades.

9. O estágio também foi incluído no texto legal, como havíamos proposto, muito embora com menos explicitações do que nós havíamos indicado. Apareceu, também, o complicador com a questão da remuneração do estágio, fixado em capítulo independente.

10. Solicitávamos que o texto legal indicasse a necessidade do domínio do conhecimento específico e pedagógico, bem como a integração entre estes, nas Licenciaturas específicas. Neste particular o texto legal aprovado é omissivo.

Examinando-se, agora, mais de perto o texto aprovado na Comissão de Educação da Câmara, alguns pontos merecem ser enfatizados. Neste exame, alguns critérios devem ser, implicitamente, aceitos: a) em primeiro lugar, não se trata de fazer UM NOVO projeto de LDB, devemos "ler" as marcas históricas que o Projeto contém; b) em segundo lugar, devemos levar em conta, sem abrir mão das reivindicações centrais, que o atual texto aprovado é produto de exaustivas e difíceis negociações entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB e os Deputados, envolvendo concessões de ambos os lados e que não podem - sob pena de dificultar novos e necessários entendimentos - ser desconsideradas sumariamente.

O primeiro aspecto a ser examinado refere-se à questão das especializações a nível da Escola Normal. Durante o texto, faremos referência aos artigos do Projeto da Comissão de Educação da Câmara que pode ser encontrado a partir da página 31.

Note-se que, enquanto os artigos 62, 86 inciso III e 95 abrem a possibilidade de formação de professores para Educação Especial e de Jovens e Adultos (entre outras possibilidades) em nível médio, o Artigo 53 # 3o. destina a Escola Normal à preparação de professores para a Educação Infantil e as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental. O projeto aprovado é melhor, em relação ao substitutivo do Relator que previa formalmente a possibilidade de especializações na Escola Normal, no entanto, onde serão formados os professores de nível médio previstos no artigo 95?

Nossa percepção é que a Escola Normal, para poder cumprir bem o seu papel de apoiar a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, não pode ter especializações dentro dela. Não deve ter mini-habilitações que terminam transformando-a em uma espécie de licenciatura curta. Deve-se recuperar o objetivo central da Escola Normal e indicar claramente que ela não conterà especializações que extrapolem a educação regular infantil e a formação de professores para as 4 primeiras séries do Ensino Fundamental.

A modalidade Normal já tem suficiente amplitude ao propor-se a formar o professor, no ensino médio, nos termos do Artigo 53, concomitantemente com a formação geral regular necessária neste nível. Admitir, mesmo que implicitamente como faz o texto legal aprovado, a possibilidade de especialização neste nível é pulverizar e empobrecer as possibilidades da modalidade Normal.

A atuação da modalidade Normal deverá centrar-se na preparação de um profissional com uma visão integrada de sua atuação a nível de Educação Infantil e das 4 primeiras séries do Ensino Fundamental. Desnecessário se faz, por exemplo, falar em especialização em "alfabetização" pois esta é parte inerente à formação do profissional que a Escola Normal prepara.

Outros canais devem ser buscados, em articulação com o ensino superior ou com outras instâncias da sociedade, para desenvolver profissionais destinados a atender jovens e adultos, bem como para a educação especial. Esta última, inclusive, pela complexidade metodológica e abrangência, dificilmente poderia ser realizada ao nível de ensino médio, razão pela qual propomos sua existência somente a nível de ensino superior em cursos plenos de graduação.

Complementarmente, e no sentido de revitalizar a modalidade Normal, deve-se estimular sua articulação com cursos de graduação plena das instituições de ensino superior, nos termos do Artigo 54 #5.

No entanto, como o que se pretende com esta medida é articular a formação de professores num continuum progressivo, não faz sentido permitir, no caso da

modalidade Normal, o aproveitamento de seus estudos em nível superior, na forma pretendida pelo Artigo 54 #3.

Um segundo aspecto remete-nos à necessária complementação do Artigo 97, sobre estágio.

O problema principal nesta formulação é a sua articulação com o Artigo 101 e 102 que estipulam pagamento de no mínimo um salário-mínimo, seguro contra acidentes, cobertura previdenciária e férias aos estagiários, inclusive para as instituições de ensino em geral que aceitem estagiários.

Parece difícil que a rede pública tenha condições para atender estas exigências considerando-se que recebe estagiários da Escola Normal, Cursos de Pedagogia e de todas as Licenciaturas específicas. Poder-se-ia pensar em restringir tais exigências à rede privada de ensino, no entanto, esta medida pode surtir um efeito contrário e estimular os alunos à realização de estágios remunerados na escola privada, em detrimento de seu envolvimento com a escola pública, onde não haveria estágio remunerado.

O mais adequado, portanto, é não estabelecer diferenciação e regulamentar de forma específica a questão do estágio na própria Seção I do Capítulo 17.

Em primeiro lugar, deve-se indicar a obrigatoriedade de se criar, nas escolas, um número mínimo de postos de estágio, com remuneração não inferior ao salário mínimo, levando-se em conta as necessidades e as carências da rede de ensino, em locais onde existam instâncias formadoras de profissionais de ensino. Esta limitação visa impedir que se prolifere a abertura de vagas para estagiários que terminam recebendo profissionais já habilitados, com remuneração de estagiário. Esta ação seria normatizada pelos Sistemas de Ensino. Haveria, portanto, um certo número de vagas para estagiários na escola pública, em função da necessidade da rede e não da necessidade das instâncias formadoras. Vale dizer, nem todos os estagiários fariam estágio remunerado.

Em segundo lugar, os estágios devem fazer parte da carga horária regular a ser integralizada pelo aluno, rendendo-lhe créditos. No caso das instituições de ensino privadas esta decisão não deveria implicar em aumento de mensalidades pagas, visto tratar-se de atividade que é exigida atualmente das instâncias formadoras.

Em terceiro lugar, os professores da escola-campo de estágio envolvidos com a supervisão das atividades dos estagiários deveriam receber gratificação (além de outros estímulos) não inferior a um salário mínimo - enquanto estivessem nesta função - a ser regulamentada pelos Sistemas de Ensino.

Estas ações estimulariam um maior intercâmbio de experiências e conhecimento entre as instâncias formadoras de profissionais da educação e a escola, tendo por norte a bilateralidade dos interesses e a melhoria da qualidade de ensino na escola.

Um terceiro aspecto a ser considerado refere-se à importância de se indicar, claramente, a necessidade da existência de uma única base comum nacional para todos os cursos de formação de profissionais da educação. Além disso, deve-se indicar em lei alguns parâmetros necessários para a fixação posterior desta base comum.

Em primeiro lugar, a base comum deverá garantir, no mínimo, a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes. Embora a identidade profissional esteja fortemente baseada na docência, antes, todo profissional da educação deve ser um educador. É sobre esta base que se desenvolve a docência e uma possível especialização.

Em segundo lugar, é de capital importância que a base comum aponte para uma organização curricular baseada numa matriz epistemológica moderna que vê a

teoria e a prática pedagógica de forma indissolúvel e, portanto, presente ao longo de toda a formação profissional.

Em terceiro lugar, é fundamental que se garanta o domínio do conhecimento científico específico adequado a cada licenciatura, assegure o domínio do conhecimento pedagógico, bem como garanta a integração entre estes.

Um quarto aspecto refere-se à formação dos especialistas.

Em relação à formação destes não há consenso quanto à sua manutenção ou não, mesmo em relação ao nível em que deverão ser formados. Portanto, deve-se legislar deixando margem para os Sistemas de Ensino se posicionarem à luz das suas tendências e necessidades regionais. No entanto, em termos de base comum nacional, deve-se indicar alguns parâmetros.

Em primeiro lugar, quando houver formação de especialistas (por exemplo: administradores, supervisores, inspetores, orientadores) esta será feita de maneira a evitar-se a excessiva fragmentação e perda da perspectiva da totalidade da ação da escola, comprometida com a gestão democrática (em atenção ao dispositivo constitucional), sendo pré-requisito o estudo do trabalho docente. Dessa forma, evitar-se-á o anacronismo atual que permite a formação de um especialista, após um rápido núcleo comum de disciplinas, sem que tenha conhecimento adequado sobre o trabalho docente.

Não vemos necessidade de se fixar em lei dois anos de experiência profissional como exigência anterior à formação dos especialistas. A lei deve indicar, apenas (e o artigo 100, inciso XIV, # 1o. assim estabelece), que a experiência profissional de magistério é pré-requisito para o exercício profissional como especialista. Esta prática já é adotada atualmente em alguns estados que fixam em seus Estatutos de Magistério um número mínimo de anos de docência, para poder postular-se a uma função especializada.

Dessa forma, de maneira mais flexível e condizente com o atual estágio das pesquisas, estar-se-ia atingindo os mesmos objetivos propostos pelo Artigo 96, sem fixar em lei uma exigência mínima de dois anos de experiência profissional prévia à especialização.

Durante os últimos anos vários Estados têm procurado inovar seja na maneira de formar os especialistas a que se refere o Artigo 96, seja em relação ao seu exercício profissional. Tais experiências ainda não foram suficientemente avaliadas para que se possa chegar a conclusões. A comunidade científica permanece dividida entre várias opções que vão desde a eliminação destes especialistas até a alteração de sua formação e função.

Cabe notar que a possibilidade da formação de especialistas em cursos de pós-graduação eleva a um grau maior a especialização destes profissionais no interior da escola, agravando a separação entre os que pensam e os que executam o trabalho pedagógico.

Além disso, ao estabelecer a possibilidade de se formar o especialista a partir das Licenciaturas específicas, sem uma reflexão profunda sobre a sua estrutura atual, a medida retorna à década de 70 quando se procurou, a partir da formação de professores (que é o que a nossa licenciatura específica forma, com dificuldade, hoje) formar o especialista. Isto contraria uma antiga tese que sempre postulou a formação do especialista no educador e não em cima de uma formação dirigida para a preparação do professor. Esta possibilidade de formar o especialista a nível de pós-graduação, abre caminho, também, para a degradação da formação destes especialistas em cursos rápidos de 360 horas de duração com uma clientela de licenciados que mal recebem uma formação como professores. Quem cuidará da qualidade destes cursos? Poder-se-ia argumentar que são profissionais com experiência de magistério. No entanto, a prática não garante conhecimento. Embora seja o ponto de partida para o conhecimento, ela é uma categoria diferente. O que está em jogo, aqui, não é garantir que estes especialistas

sejam ou não pedagogos. O que está em jogo é se esta estratégia de formação é melhor para a escola. Achamos que não.

Em relação à fixação de dois anos de experiência prévia para formação como especialista, cabe dizer, para finalizar, que: a) esta exigência não é feita a nenhum outro profissional, durante sua formação; b) não é garantia de "maturidade profissional"; e c) seria melhor administrada se ficasse a cargo da instância contratante, como acontece em alguns Estados onde o exercício profissional como especialista está condicionado, em seu Estatuto de Magistério, ao exercício de um determinado número de anos como professor, como já determina o Artigo 100, XIV, # 1o. do texto da Comissão de Educação da Câmara.

Finalmente, não podemos deixar de assinalar o sabor "tecnicista" desta medida que pretende mudar a qualificação destes profissionais pela exigência de experiência e de maior formação, sem levar em conta outros fatores que afetam o exercício de todos os profissionais da educação no interior da escola.

Podemos deduzir que o novo texto da LDB, aprovado pela Comissão de Educação da Câmara, contém aspectos com os quais concordamos e outros que necessitam ser melhor examinados e até alterados.

A seguir apresenta-se o texto legal aprovado acompanhado das alterações sugeridas pela Plenária do V Encontro Nacional.

### 3. O TEXTO LEGAL E AS MODIFICAÇÕES SUGERIDAS

TEXTO DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO

! ALTERAÇÕES SUGERIDAS

Artigo 23. Cabe ao Conselho Nacional de Educação:

VI. fixar, após ouvir educadores e com unidades científicas das áreas envolvidas, diretrizes curriculares gerais definindo uma base nacional de estudos para cada nível de ensino, curso ou área de formação.

Este artigo é considerado insatisfatório como definidor de uma base comum nacional, na medida em que, ao permitir que tal base se estabeleça por "níveis", "cursos" ou "áreas de formação", joga contra a possibilidade desta mesma base comum existir, ao menos na área da formação do profissional da educação. A Licenciatura específica, a Escola Normal e a Pedagogia poderiam ser consideradas áreas diferentes de Formação e, portanto, constituírem 3 bases comuns diferenciadas entre si. A Plenária não mudou a redação deste artigo, mas incluiu, expressamente a necessidade de uma única base comum nacional para as 3 "áreas de formação" no Capítulo 17.

Artigo 44. A educação infantil será oferecida em creches, para crianças de 0 a 3 anos, e em pré-escolas, para as de quatro a seis, e constitui direito da criança e dos seus pais, e dever do es-

Neste artigo sugere-se a inclusão de um parágrafo, com o seguinte texto: "Nas creches e pré-escolas atuarão professores formados em cursos de nível médio ou superior.

tado e da família, na forma dos artigos 7o., XXV, 30, VI, 208, IV e 227 da Constituição.

-----  
Artigo 53. Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, às bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

# 2o. Independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo país, que, quando dedicadas exclusivamente a uma destas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal ou Escola Técnica.

# 3o. A modalidade Normal se destina à preparação de professores para a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos do ensino básico, os conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais.

# 5o. A duração mínima para as modalidades previstas nos parágrafos 3o. e 4o. será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

Artigo 54. A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluin

-----  
Sugere-se a eliminação do texto que segue à palavra "Fundamental", na medida em que é a menção à base comum da Escola Normal que define o que o currículo da Escola Normal deve conter. A palavra "preparação" deve ser substituída por "formação". Deve-se incluir, após "Ensino Fundamental" o seguinte: "sendo vedada a especialização nesta modalidade. O texto ficaria como Segue: "A modalidade Normal destina-se à formação de professores para a Educação Infantil e as Quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, sendo vedadas as especializações nesta modalidade."

Sugere-se nova redação para o parágrafo 5o., eliminando-se a referência ao parágrafo 3o. e indicando-se outro papel para a prática: "A duração mínima para a modalidade Normal será de 4(quatro) anos totalizando uma carga global de 3.200 horas de trabalho escolar onde a prática de ensino, polo da relação teoria-prática, será desenvolvida ao longo do curso.

-----



te do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, e assegurado à instituição o direito de exigir a avaliação para admissão de candidatos egressos de outras instituições, ou dos que hajam concluído o curso médio básico há mais de 5 (cinco) anos.

# 1o. Ressalvada a avaliação prevista no caput, não haverá restrições para a transferência de alunos entre diferentes instituições de ensino médio, independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas.

# 3o. Os estudos correspondentes à educação profissional de nível médio poderão ser aproveitados em cursos de educação superior da mesma área e vice-versa, de acordo com as normas do respectivo Sistema e os estatutos e regimentos das instituições de ensino superior, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

# 5o. As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de ensino superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

Artigo 62. A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às neces

sidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

# único: As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:  
VII. professores especializados.

Artigo 77. As instituições de ensino superior gozarão de diferentes graus e elementos de autonomia, segundo se encontrem, ou não, credenciadas como

Sugere-se a inclusão, ao final do parágrafo, da seguinte ressalva: "exceto para a modalidade Normal."

Neste ponto, propõe-se a inclusão de um parágrafo com a seguinte redação: "Quanto à modalidade Normal, deverão ser considerados os aspectos relativos à base comum nacional".

Deve-se especificar neste parágrafo que esta medida não atinge a modalidade normal inserindo-se, após a palavra "nível médio" o seguinte: "exceto para a modalidade Normal".

-----

universidades.

# 1o. A autonomia didático-científica consiste em:

III. criar, organizar, alterar e extinguir cursos, habilitações e programas de ensino, pesquisa e extensão;

IV. definir os currículos dos seus cursos, observadas as diretrizes gerais do Conselho Nacional de Educação;

V. estabelecer a duração, o calendário escolar e o regime de trabalho didático de seus diferentes cursos, observadas as exigências mínimas estabelecidas nesta lei.

(Obs.: As instituições de ensino superior não credenciadas como universidades não gozam da autonomia indicada nos incisos III e IV, acima.)

!

!

Artigo 86. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

!

!

!

!

!

!

!

!

!

!

!

! Eliminar deste inciso a expressão "médio ou".

Artigo 90. Os Sistemas de Ensino da União, dos Estados e dos Municípios articular-se-ão para assegurar que as escolas situadas em áreas indígenas ou em suas proximidades, vinculadas a qualquer dos Sistemas, observem as características especiais da educação de comunidades indígenas estabelecidas nos artigos anteriores, inclusive quanto à formação especializada dos seus professores.

!

!

!

!

!

!

!

!

!

!

!

--	--


Capítulo XVII	!	
Dos profissionais da Educação	!	
Seção I - Da formação	!	
	!	
Artigo 94. A formação do profissional	!	Deve ser incluída, neste
artigo, a exigência de		
da educação far-se-á em cursos específi-	!	uma base comum nacional para a
formação do pro-		
cos, de modo a atender aos objetivos	!	fissional da educação. Sugere-
se a seguinte re-		
dos diferentes níveis e modalidades do	!	dação: "A formação do
profissional da educação,	!	obedecida uma base comum
ensino e às características de cada fa-	!	em cursos específicos, de modo
nacional, far-se-á	!	objetivos dos diferentes
se do desenvolvimento do educando.	!	de ensino e às características
a atender aos	!	desenvolvimento do educando.
níveis e modalidades		
de cada fase do		
-----		
-----		
Artigo 95. A formação de docentes pa-	!	
ra atuar na educação básica far-se-á	!	
em nível superior, em curso de licenci-	!	
atura, de graduação plena, admitida,	!	
como formação mínima para o exercício	!	
do magistério na educação infantil e	!	
nas 4 primeiras séries do ensino funda-	!	
mental, a oferecida em nível médio, na	!	
modalidade Normal.	!	
	!	
# 1o. Será exigida formação específica,	!	Para evitar-se a excessiva
especialização e a		
preferentemente em nível superior,	!	perda dos objetivos reais da
Escola Normal,		
regulamentada pelo órgão normativo do	!	sugere-se a eliminação de "em
alfabetização,		

Sistema de Ensino competente, para o especial" e, tam- professor que atue em alfabetização, jovens e adultos, educação infantil, educação especial, A redação fica- educação de comunidades indígenas e edu- formação específica, cação de jovens e adultos, sem prejuízo superior, regulamen- de outras áreas. Sistema de Ensino

que atue em educa-

# 2o. A preparação pedagógica do profes- este parágrafo comsor para as disciplinas de alterações: "A formação do professor profissional no nível médio deverá ser habilitação profissio- feita em curso de complementação de es- modalidade Técnica, de- tudos, de nível superior, em conformida- graduação, na área de com as diretrizes gerais fixadas pe- em conformidade lo Conselho Nacional de Educação e as fixadas pelo Conselho normas dos Sistemas de Ensino. normas dos sistemas

inclusão de um novo pa-

redação: "A formação pe-

todas as disciplinas

Normal, será feita

consonância com

# 3o. O Sistema Nacional de Educação e os Sistemas de Ensino, em suas áreas de jurisdição, promoverão a continuidade do aperfeiçoamento e atualização do professor, assegurando em seus Pla- nos e Orçamentos recursos e condições materiais e institucionais e vinculando essa atualização aos planos de carreira docente.

# 4o. A política de incentivo ao aper- feiçoamento do professor incluirá

! educação infantil, educação  
! bém, o trecho "e educação de  
! sem prejuízo de outras áreas".  
! ria assim: "Será exigida  
! preferentemente em nível  
! tada pelo órgão normativo do  
! competente, para o professor  
! ção de comunidades indígenas.  
!  
! Sugere-se nova redação para  
! habilitação ! várias  
!  
! para as disciplinas de  
!  
! nal no nível médio, na  
!  
! verá ser feita em cursos de  
!  
! afim, com formação pedagógica  
!  
! com as diretrizes gerais  
!  
! Nacional de Educação e as  
!  
! de ensino.  
!  
!  
! Neste ponto sugere-se a  
!  
! rágrafo com a seguinte  
!  
! dagógica do professor para  
!  
! do nível médio, modalidade  
!  
! em cursos de nível superior em  
!  
! a base comum nacional.  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!



ses, sob supervisão da instituição formadora, em escola do mesmo nível daquela onde irá atuar o formando, de acordo com as normas estabelecidas pelo Sistema de Ensino.  
inclusão dos seguintes

rede pública de

estagiários, em

Escola

Ensino Superior com

função das necessi-

normas dos Sis-

da carga horária

campo de estágio

mencionados no #1

inferior a um

função será norma-

Ensino.

-----  
Artigo 98. A preparação para o exercício "preparação" por do magistério superior far-se-á, palavra "preferen- preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado": do, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino. mestrado, doutorado

prevista nos estatu-

instituições de ensino."

# único: A equivalência de títulos de penderá do que dispuserem os estatutos e regimento da instituição de ensino e

!  
!  
!  
!  
!  
Neste ponto sugere-se a  
!  
parágrafos:  
!  
1. Em atenção ao Art. 101, a  
!  
ensino criará vagas para  
!  
localidades que possuam  
!  
Normal ou Instituição de  
!  
cursos de Licenciatura, em  
!  
dades da rede pública e demais  
!  
temas de Ensino.  
!  
2. O estágio deve fazer parte  
!  
regular do curso do aluno.  
!  
3. Os professores das escolas  
!  
envolvidos com os estagiários  
!  
receberão ajuda financeira não  
!  
salário mínimo mensal, cuja  
!  
tizada pelos Sistemas de

!  
Sugere-se a troca da palavra  
!  
"formação"; a supressão da  
!  
cialmente" e a inclusão da  
!  
zação" antes da palavra  
!  
"A formação para o exercício  
!  
perior far-se-á em nível de  
!  
cursos de especialização,  
!  
e pós-doutorado, na forma  
!  
tos e regimentos das

!  
!  
!  
!







blicas, as organizações civis e comunitárias e as instituições de ensino em geral podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior e nas diversas modalidades de formação técnico-profissional.

# 1o. O estágio ocorrerá em instituições que tenham condições de Nova redação é sugerida para este parágrafo: propor-

! "O estágio ocorrerá em instituições que tenham  
! cionar a experiência prática orientada, ! condições de proporcionar e  
! participar da exper- ! riência prática orientada na  
! na linha de estudos e formação do estu- ! e formação do estudante e será  
! linha de estudos ! planejado e acompanhado  
! dante, e será planejado e acompanhado pela instituição de  
! planejado e a- ! ensino de modo a  
! com a participação da instituição de ! ensinar, de modo a constituir-se, de fa-  
! ensino, de modo a constituir-se, de fa- ! processo auxiliar  
! to, em um processo auxiliar de aprendi- ! de aprendizagem e integração."  
! zado e integração. !  
! !  
! !  
! !

# 2o. Os Sistemas de Ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios nos diversos níveis, em sua jurisdição.

-----  
Artigo 102. O estágio, realizado nas condições deste Capítulo, não estabelece vínculo empregatício, devendo o estagiário receber Bolsa-de-Estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

# 1o. A jornada diária e semanal de atividade no estágio deverá ser compatível com o horário escolar do estagiário e com o necessário repouso semanal, podendo, nos períodos de férias escolares, ser alterada, em comum acordo das partes.

#2o. Será sempre assegurado ao estagiário um mês de férias da atividade de estágio, por ano, mantido o pagamento da Bolsa.

-----  
Artigo 124. Em cumprimento ao que dispõe o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

II. as instituições de ensino superior

e médio que atuem na formação de profissionais de educação participarão, de forma específica, desse esforço conjunto (eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental) mediante as seguintes contribuições, dentre outras:

a) oferta intensiva de cursos de formação de alfabetizadores;

b) reciclagem de professores que atuam palavra "reciclagem" no ensino fundamental, na alfabetização e na educação de jovens e adultos.

VI. o ensino médio na modalidade Normal, receberá investimentos para a sua expansão e melhoria qualitativa.

Substituir, na letra b, a por "atualização".

-----

Artigo 127. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios adaptarão sua legislação educacional e de ensino às disposições desta lei, no prazo máximo de um ano, a partir da data de sua publicação.

# 2o. Incluem-se entre as normas de implementação da presente lei, previstas no parágrafo anterior, um Plano de Transição, que definirá etapas, prazos, prioridades, condições e providências necessárias, a nível de cada Sistema de Ensino.

# 3o. O Plano de Transição referido no parágrafo anterior observará as seguintes diretrizes gerais:

IV. Ênfase na formação, atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, sobretudo daqueles que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e na melhoria das suas condições de remuneração e trabalho.

V. Atenção especial às condições para implantação da nova concepção do ensino médio, incluindo-se providências para:

a) criação de um programa especial de atualização de professores do ensino médio, com duração de cinco anos e recursos especificamente alocados para este fim.

Sugere-se a inclusão de um

parágrafo com a se-

refere à formação de  
cada sistema terá,  
implementação das normas

! guinte redação: "No que se  
! profissionais da educação,  
! no máximo, 5 anos para  
! previstas.  
!

-----  
Artigo 143. Enquanto não existirem pro-  
fessores em número suficiente, com as  
habilitações exigidas nesta lei, para  
atender às necessidades de cada nível  
da educação básica, admitir-se-á a pre-  
paração emergencial, sem prejuízo da  
qualidade do ensino, por meio de cur-  
sos intensivos e exames, nas formas  
adotadas pelos órgãos normativos dos  
Sistemas de Ensino, durante período  
limitado, estabelecido nos Planos de  
Transição, e com validade restrita ao  
Município ou Estado responsável pelo  
programa.

!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!

-----  
Artigo 144. As licenciaturas curtas de  
primeiro grau, oferecidas por institui-  
ções de ensino superior, devem ser  
convertidas em licenciaturas plenas,  
no prazo máximo de dois anos, assegura-  
dos os direitos dos diplomados no Siste-  
ma anterior.

!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!

# único: os alunos atualmente matricu-  
lados nos cursos referidos neste arti-  
go terão o prazo de 5 anos para sua con-  
clusão, vedada a admissão de novos  
alunos.

-----  
Artigo 145. Os professores leigos cons-  
tituirão quadro suplementar, em extin-  
ção, cabendo ao órgão normativo do Sis-  
tema de Ensino, de acordo com dire-  
trizes do Conselho Nacional de Educa-  
ção, estabelecer as condições e prazos  
para habilitação e acesso ao plano de  
carreira respectivo.

!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!  
!

# único: Os professores leigos em exer-  
cício nas instituições de educação  
infantil, terão o prazo de 8 anos para  
obter a qualificação mínima, de nível  
médio, exigida nesta lei.

-----

Artigo 146. As instituições de ensino médio que oferecerem a modalidade Normal, poderão manter, durante cinco anos, a partir da publicação deste lei, cursos de estudos adicionais organizados na forma do artigo 30 da lei 5692/71, com a redação dada pela lei 7044/82.

# único: Durante o mesmo prazo do caput deste artigo, poderá a formação pedagógica de professores para as disciplinas de língua estrangeira, ser feita em cursos de complementação de estudos, de nível superior, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação e do Sistema de Ensino respectivo.

---