

**ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
- ANFOPE -**

DOCUMENTO FINAL

VII ENCONTRO NACIONAL

**NITEROI
1994**

ÍNDICE

Prefácio (3)

1. Alguns aspectos da conjuntura nacional e internacional, crise e transformação (4)

2. ANFOPE: uma história de dez anos (8)

3. Base comum nacional (12)

4. Por uma política global de formação dos profissionais da educação (18)

4.1. Contexto atual e políticas educacionais (PROLICEN, 399, plano decenal) (21)

4.2. Agências e Instituições formadoras (23)

4.2.1. Questões específicas da Escola Normal (23)

4.3. Formação inicial, formação continuada e condições de trabalho (25)

5. Moções aprovadas (29)

PREFÁCIO

O VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação realizou-se em Niterói, no período de 25 a 29 de julho de 1994, com o apoio da Universidade Federal Fluminense que colocou a infra-estrutura da Faculdade de Educação à disposição da entidade.

O Encontro dividiu-se entre o trabalho dos grupos e Mesas redondas que debateram temas relacionados às questões orientadoras dos grupos de trabalho. A Plenária final analisou e aprovou o conteúdo deste Documento, redigido por uma Comissão.

Participaram do evento 19 Estados, com um total de 67 participantes: Pernambuco, Amazonas, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Alagoas, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Goiás, Ceará, Pará, Piauí, Paraíba, Bahia, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro.

Participantes: Aída M.M.Silva, Ana M. Ribeiro, Ana Rosa Brito, Ângela Corrêa Ferreira, Angelina Peduto, Antônia Carvalho, Antonio Flávio Barbosa Moreira, Arlete Medeiros Gasparello, Beatriz H.S.Katren, Bertha de Borja Reis do Valle, Carmen Anselmi Duarte da Silva, Cleide M.Porto, Deise Miranda Vianna, Eli Mara L.Royg Hamdan, Elizabeth F. de Macedo, Elza Maria Silva, Eugênia Nascimento de Carvalho, Evani Q.Morales, Fumiko K.Obata, Geraldo Meyer Fagundes, Helena C.L. de Freitas, Helena M.S. de M.Gomes, Iara M.Linhares, Ilma P. de Alencastro Veiga, Iria Brzezinski, Jailson Alves dos Santos, Janira Ap. da Silva, José Eduardo M. Saraiva, Jurema Rosa Lopes, Katia P.Peixoto, Léa M.G. Thomaz de Aquino, Leila de A. de Locco, Liberato M.P. Neto, Liliãna Hochman Weller, Marcia Angela Aguiar, Márcia M. de J.Pessanha, Márcia M.G.Ribeiro, Márcia M.de O.Melo, Maria Alice Curvello, M. de Fátima F.Andrade, Maria de Nazareth S.Cerqueira, Maria do Socorro Baptista de Sousa, Maria Felisberta B.Trindade, Maria Santana de Carvalho, M./Teresinha da S.Carvalho, Marilene Salgueiro B.Machado, Nailê P.lunes, Ney Cristina M. de Oliveira, Nícia M.Teixeira, Nilda Alves, Nilva B.Hernandes, Olgaíses C.Maués, Olga T.Damis, Orlando N.B. de Souza, Rita de Cássia C.Porto, Rosemir Teresinha Silva, Sílvia Moreira Goulart, Sonia Mara M.Ogiba, Sonia M.L.Nikitiuk, Sonia P.Simões, Sonia R.de C.Camilher, Sueli A.de S. da Cunha Lima, Tania Santa Rita, Tereza Cristina C.Pereira, Therezinha de Jesus da S.Rodrigues, Zeina R.C.Thomé e Luiz Távora F.Ribeiro.

Coordenadores de Grupos de Trabalho do VII Encontro: Ana Rosa Brito (Pedagogia 1), Aída Monteiro (Pedagogia 2), Márcia Aguiar (Licenciatura) e Geraldo M.Fagundes (Formação Continuada).

Equipe de Redação do Documento Final: Iria Brzezinski, Helena C.L. de Freitas, Sueli Lima, Sonia Ogiba, Leila de Locco, Marcia M. de O. Melo, Maria Nazareth Soeiro Cerqueira, Nilda Alves e os Coordenadores dos Grupos.

1. ALGUNS ASPECTOS DA CONJUNTURA NACIONAL E INTERNACIONAL: CRISE E TRANSFORMAÇÃO.

Embora reconhecida na maioria dos países como um direito social decorrente de lutas históricas, a ser assegurada pelo estado, a educação escolar no Brasil ainda se revela como um direito apenas formal, haja visto a persistência das taxas de analfabetismo e as perdas detectadas ao longo da escolarização dos que conseguiram ter acesso ao ensino fundamental.

Se bem que, neste final de século a taxa de escolaridade do ensino fundamental fique em torno de 90% e o direito à educação esteja garantido na constituição federal de 1988, a questão que se põe, é o de transformar o acesso nominal a escola em acesso real aos instrumentos de cidadania (Velloso, 1992). Este de fato é o principal desafio que se coloca no cenário da educação fundamental obrigatório, quando se verifica, por exemplo, que a evasão é bem menor do que os dados oficiais apresentam e que o maior problema se concentra na repetência, que chega a ultrapassar o patamar de 50% na 1a. série.

Este desempenho do sistema educacional concorre para situar o Brasil em um dos últimos lugares da América Latina, em termos de cobertura escolar.

Evidentemente, estes resultados não decorrem apenas de problemas internos ao sistema de ensino, mas sobretudo, são engendrados pela forma perversa que tem assumido o padrão de desenvolvimento econômico, excludente e seletivo, que ao longo do tempo vem sendo imposto à sociedade brasileira.

No início dos anos 90 as conseqüências sociais desse modelo não liberal são dramáticas: recessão, desemprego e violência. Todo o discurso do futuro e práticas democráticas das elites dirigentes escondem formas cada vez mais restritivas e autoritárias.

Os problemas econômicos, políticos e sociais subjacentes a esta conjuntura se conectam, em grande parte, com a posição que o Brasil vem ocupando no cenário mundial, em decorrência do quadro de mudanças da ordem internacional, no qual se pode destacar a crise das nações hegemônicas, com o esgotamento do padrão taylorista/fordista de organização de trabalhos (predominantemente no primeiro mundo) e a emergência de novo padrão de acumulação de capital, com base nas novas tecnologias, que tem a microeletrônica como carro-chefe.

Politicamente, a desagregação dos regimes socialistas - Leste Europeu e URSS - diminuiu consideravelmente a contestação ao capitalismo. Este não se sente ameaçado, já que não há um inimigo concreto a temer e as soluções que aparecem não propõe qualquer tipo de ruptura com a ordem capitalista.

Com a crise econômica, aumenta a concentração de riqueza e os benefícios da sociedade de consumo são usufruídos por um grupo cada vez mais reduzido.

O fenômeno da crise mundial também se expressa pela atuação dos chamados conglomerados econômicos-financeiros. Em grande parte, os lucros fabulosos dos anos sessenta e meados de oitenta não são reinvestidos na produção. Imensas reservas de capital são aplicadas na especulação imobiliária e financeira, e a valorização dos bens e do dinheiro são artificiais. Por sua vez, a especulação provoca inflação e mais desemprego.

Para se conter os preços, restringe-se o crédito e estimula-se a poupança aumentando-se a taxa de juro. Cada vez menos produtivos, o capital se encontra no labirinto de nova contradição: ao mesmo tempo que revoluciona o setor produtivo com a ciência e a técnica - supercondutores, novos materiais, química fina e informática, biotecnologia, etc. - emprega vultuosos recursos na especulação.

Dentre as possibilidades de superação, aposta-se na crescente globalização da economia e na ampliação dos mercados com a eliminação das fronteiras nacionais. Formam-se blocos de países que, eliminando barreiras alfandegárias e comerciais entre si, partem para uma realidade econômica cada vez mais internacionalizada.

Nessa era de globalização e de internacionalização, os projetos nacionais estão circunscritos à dinâmica internacional. Como afirma Tadeu (1994) "a construção da política como manipulação

do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos, a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão e o consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neo-liberal global".

Trata-se agora de um novo modelo de exploração dos trabalhadores. Reacendeu-se "a contradição entre explorar ou educar, pois, hoje, para explorar o trabalhador o capital necessita educá-lo no uso de tecnologia sofisticada o que exige que a torneira da instrução seja aberta um pouco mais" (Freitas, 1993, p. 93).

Vale ressaltar que o já referido padrão taylorista/fordista que vem se esgotando, se pautava, entre outras características, por uma grande divisão e fragmentação do trabalho assumido por trabalhadores que podiam ser facilmente substituídos em seus postos, tendo em vista que a aprendizagem de suas funções era efetivada no próprio local de trabalho. A educação do trabalhador era limitada pelas pequenas exigências da produção fabril mecânica e repetitiva. A fábrica - linha de montagem - era o lugar da educação da grande massa operária. A escola era chamada a contribuir com essa ordem produtiva, formando quadros técnicos e especialistas aptos a cumprir determinadas funções.

Esta situação, no entanto, não se verifica nas novas formas de organização do trabalho que vem se impondo. Pelas exigências da nova ordem internacional, faz-se necessária a formação do trabalhador para atividades muito mais complexas.

De uma mão-de-obra barata considerado peça de reposição descartável e facilmente substituível, o capital passa a necessitar de uma mão-de-obra mais qualificada para as suas necessidades no momento. Neste processo, temos a possibilidade, por um lado, do surgimento de uma elite no trabalho e no consumo ao mesmo tempo em que milhões de trabalhadores são postos no desemprego e socialmente marginalizados.

Se, anteriormente, a educação exercia um papel aparentemente secundário na educação do trabalhador, agora ela assume um papel fundamental na formação de novos quadros, sob a ótica do capital, que comporão esta nova elite. A educação é chamada a contribuir com essa modernização excludente mascarada sob o discurso tentador da entrada na modernidade. Passam a ser requeridas novas habilidades e hábitos (Machado, 1992), tais como, saber transferir e usar, de forma versátil, conhecimentos e experiências em diferentes oportunidades e situações, saber manipular instrumentos úteis a um leque amplo de tarefas, e saber trabalhar em equipe. Como ressalta a autora de tais requerimentos, aliados a outras habilidades, vão demandar do trabalhador um saber polivalente que depende, cada vez mais da educação básica.

Por outro lado, a conquista histórica da educação de massa fica cada vez mais reduzida na sua qualidade pelos cortes sucessivos de verbas.

Nesse novo cenário internacional, o Brasil está sofrendo sérias pressões para efetivar ajustes estruturais em sua economia. Propõem-se reformas econômicas, com ênfase em política de estabilização, visando reduzir o tamanho do Estado e aumentar a competitividade.

Na verdade, o Estado, que sempre foi o regulador das políticas públicas está abrindo mão deste controle, repassando ao capital e à iniciativa privada, a manutenção das escolas (veja campanha "adote uma escola").

Nesse contexto, a crise brasileira tem assumido graves proporções. No ano de 1990, o PIB brasileiro atingiu uma taxa negativa de 4.6%. Esse empobrecimento trouxe conseqüências para a maioria da população, exceto para os ricos. Dado do IBGE (1991) mostram que os 8% mais ricos da população, possuíam 48% da nossa riqueza em 1989. Apesar da queda no PIB essa minoria, em 1990, já se apropriava de 51% da renda nacional.

Os custos sociais do discurso da modernidade foram catastróficos. Apenas na grande São Paulo, contabilizam-se mais de 1 milhão e duzentos mil desempregados. Segundo o IBGE há 31 milhões de jovens vivendo em estado de pobreza ao lado da juventude miserável que soma 17 milhões de menores de 17 anos (J.B.19.11.90).

Produto de frágil acordo político, o governo Itamar Franco não parece encontrar

soluções estruturais necessárias. Instituído como mero governo de transição ganha fôlego e espaço político com a crise de credibilidade do poder legislativo e popularidade com a implantação do plano real.

Procurando assumir uma feição social democrata pretende substituir o discurso neo-liberal da crença absoluta no mercado livre, pela crença na necessidade de reestruturação do estado, agente econômico fundamental que deve ser sanado para ter recuperada sua capacidade de investimento.

No entanto, a agenda do atual governo ainda é, essencialmente a do governo Collor, com a manutenção e aprofundamento das iniciativas voltadas para a implementação das privatizações, a ampliação dos acordos da dívida externa, o controle das contas públicas através do corte de gastos e melhoria da arrecadação e o discurso de combate à corrupção.

Implantado por etapas, o plano real foi implementado em três fases desde o final de 1993: a aprovação do Fundo Social de Emergência, constituiu um arremedo de orçamento que caracterizou-se pelo corte nas despesas públicas. As conseqüências sociais são dramáticas. Para se ter um exemplo dos gastos na área da saúde foram reduzidos de 14 bilhões de dólares para 9 bilhões de dólares. Num segundo momento foi criada a URV como indexador geral de toda economia, ponto de referência para a implantação da nova moeda. Nesse momento os preços foram convertidos em URVs na data de sua implantação. Para os salários a conversão se deu pela média dos últimos quatro meses. As perdas salariais, variáveis para as diferentes categorias profissionais foram evidentes. A implantação da nova moeda é o último momento dessa política de combate à inflação. As semanas que antecederam seu lançamento foram marcadas pelo aumento abusivo de preços em URV, contaminando de inflação os primeiros dias da nova moeda, desvalorizando ainda mais os salários.

O controle dos preços se dá pela alta das taxas de juros. Dificultando-se o crédito e estimulando a poupança procura-se evitar o consumo, forçando assim a estabilização dos preços. Se prolongada por muito tempo, a retração nas vendas provocará crise no setor produtivo e na indústria, abrindo uma clara perspectiva de aumento do desemprego.

Vale ressaltar que, nesse momento, qualquer previsão de médio prazo será carregada por elevado grau de imprevisibilidade.

Paralelamente, as eleições gerais para o executivo e legislativo federal e estadual, poderão mudar significativamente o jogo de forças e perfil político no país. Ressalta-se que o plano real valerá como moeda eleitoral promovendo ou desgastando candidaturas.

Com o fracasso da revisão constitucional (1993), e a proximidade das eleições presidenciais e estaduais, o que implica em novas composições político-partidárias, o cenário que se vislumbra é o de enfraquecimento progressivo e conseqüente esvaziamento das ações desse governo.

Diante do quadro externo e da divisão internacional do trabalho, abrem-se para o Brasil diferentes perspectivas que estarão vinculadas aos diversos projetos políticos-sociais que conseguirem hegemonia nesse processo.

Para o Brasil, portanto, enfrentar a questão educacional é crucial, pois, nesta conjuntura, o conhecimento a ser proporcionado pela escola vai se constituindo, cada vez mais, na moeda forte. Do ponto de vista do capital, a escola é necessária para a formação deste novo trabalhador e para o processo de acumulação. Da ótica do trabalho, entretanto, esta qualificação terá que necessariamente, ser direcionada para um projeto de sociedade que prioriza a formação da cidadania e que deverá se alinhar e buscar reforço nos movimentos sociais.

No quadro atual, a educação tal como concebida pelo movimento dos educadores, não tem lugar prioritário nas políticas governamentais, o que se evidencia nos problemas crônicos que os sistemas de ensino apresentam. Entre outros, se destacam a crise em que vive mergulhado o ensino, com perda crescente da qualidade e com os profissionais de educação sofrendo pela ausência de uma política de qualificação conseqüente e com salários aviltados.

No entanto com a ofensiva neo-liberal em curso, introduz-se no campo educacional a concepção de "qualidade total", como a chave para resolver os problemas educacionais, através da melhoria dos processos gerenciais e a "satisfação do cliente". As questões políticas e sociais

são reduzidas a meras questões técnicas que podem ser resolvidas com mudanças curriculares e de métodos de ensino.

Assiste-se, após um longo período de descaso com a educação pública, o MEC, sob a pressão de agências internacionais, implementar uma política educacional que incorpora o conceito de qualidade articulado ao de produtividade, originários, ambos, da área empresarial.

2. ANFOPE: UMA HISTÓRIA DE DEZ ANOS

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) nem sempre teve este nome ao longo da história do movimento. Iniciou em 1980 com o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador. O comitê atuou intensamente entre 1980 e 1983, quando então passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A comissão herdou do Comitê o espírito de autonomia frente aos órgãos oficiais, bem como seu objetivo de promover a articulação, em nível nacional, dos esforços destinados a reformular os cursos de formação do educador, sistematizando propostas e experiências.

Pode-se concluir, então, que o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional. Naquele momento, o Comitê apontava a importância de se ampliar o debate em direção a todas as licenciaturas, para além do curso de pedagogia, incorporando as lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias e por outras entidades.

O impulso inicial desta articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o Conselho Federal de Educação propõe os pareceres 67 e 68/75 e 70/71 de 1976 de autoria do Prof. Valmir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo MEC, que abre um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do curso de Pedagogia.

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

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU/MEC, são realizados sete seminários regionais sobre reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos interessados na formação do educador. Em função disso reivindicam-se novas etapas para estas discussões que deveriam convergir para um Encontro Nacional. Em 1982 o MEC divulga os documentos e discussões iniciais feitas nos seminários regionais, com a finalidade de subsidiar as novas consultas. Em Outubro é elaborada uma síntese, que foi encaminhada aos estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria no segundo semestre de 1983, um Encontro Nacional, devendo este ser precedido de encontros estaduais. Este encontro ocorreu entre os dias 21 e 25 de Novembro de 1983, em Belo Horizonte.

A atuação dos educadores neste período, com o apoio do Comitê (Nacional e Estaduais), da ANDE, CEDES, SBPC, ANPEd participação dos estudantes, foi de fundamental importância, na medida em que lançou as bases para que se iniciasse a construção de uma proposta alternativa para a formação do educador no Brasil. É preciso lembrar que, neste momento (e mesmo antes e depois dele), outras entidades científicas se preocuparam e se preocupam com a formação dos profissionais da educação, se pronunciaram e pronunciam contra a forma centralizada das decisões do CFE e outros organismos governamentais, buscando alternativas para a referida questão.

Por todo o país multiplicam-se Comitês Estaduais de professores, com a participação

dos estudantes organizando encontros cuja temática principal era a formação do educador.

Foi o próprio Encontro de Belo Horizonte que, compreendendo a importância e as dificuldades para se implementar os princípios gerais formulados e as propostas aprovadas, sugeriu a criação de uma Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador para acompanhar a continuidade do processo e mobilizar o debate sobre a questão.

O documento de Belo Horizonte representou um afastamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais que conduziam o debate até aquele momento. Dessa forma, o trabalho da Comissão - que se seguiu ao Encontro Nacional de 1983 - foi marcado pelo distanciamento em relação aos órgãos oficiais que não forneceram mínimas condições para que o movimento avançasse mais significativamente.

A Comissão trabalhou entre 1983 e 1990 promovendo cinco Encontros Nacionais.

Já em 1983 se dá o primeiro Encontro Nacional da Comissão Nacional no qual se aprofunda o sentido necessariamente histórico da formação e melhor se organiza a própria Comissão. O documento final deste encontro já inclui o conceito de base comum nacional. Em 1986, se realiza o segundo Encontro, no qual se caracteriza as três dimensões da formação que deveriam estar expressas na base comum nacional (epistemológica, política e profissional). Nesse encontro, ainda, dividia o movimento a questão das atuais habilitações de Pedagogia. As divergências estão, hoje, superadas uma vez que são largamente admitidas as opções e experiências locais e regionais.

Em 1988 realizou-se o III Encontro Nacional o qual estabeleceu como prioridade a rearticulação e reorganização do movimento a nível nacional. Um IV Encontro foi convocado para 1989, revendo e atualizando os princípios gerais do movimento. Finalmente em 1990, foi convocado o V Encontro Nacional que definiu a transformação da Comissão Nacional em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e aprofundou a questão da base comum nacional.

O VI Encontro Nacional foi o primeiro organizado sob a forma de Associação Nacional.

Dessa maneira, destacamos os seguintes períodos de articulação do movimento pela formação dos educadores no Brasil.

- a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;
- b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990;
- c) o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.

Não obstante esta periodização, podemos dizer que estamos terminando, em 1992, um ciclo de reorganização do movimento que iniciou em 1988, durante o III Encontro Nacional, com a decisão da plenária de "reorganizar a Comissão mantendo uma coordenação Nacional e as Coordenações Regionais" e "estimular a organização das Comissões Estaduais".

Durante este período, o movimento cresceu nos Estados, as Coordenações Regionais se organizaram melhor e criou-se uma nova face: a ANFOPE. Como Associação Nacional ganhou mais flexibilidade e independência financeira. Firmou-se no conjunto das entidades educacionais, ganhou participação mais efetiva no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criou um veículo de comunicação nacional representado pelo Boletim da ANFOPE e fez-se presente nas atividades freqüentemente planejadas pelos Estados.

O VI Encontro Nacional, realizado em 1992, encerra este período de reorganização e abre um novo: o da consolidação da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador.

Contamos neste momento com cerca de 500 associados distribuídos por 14 Estados. É fundamental consolidar e ampliar este número de sócios, rever as funções dos Representantes Estaduais e regionais explicitando melhor suas atribuições e responsabilidades, incentivar a participação estudantil e garantir uma circulação mais freqüente do Boletim (no mínimo 4 edições

por ano).

Durante este período de reorganização, até 1992, foram realizados três Encontros Nacionais (incluindo o VI Encontro). Optou-se, conscientemente, por realizar encontros pequenos que facilitassem a produção de conhecimento em temas específicos. O encontro de 1989 concentrou-se na revisão dos princípios gerais do movimento formulados em 1983 e examinou proposições para a nova LDB. O encontro de 1990 centrou sua atenção em uma temática bastante recorrente no movimento: a base comum nacional, além de continuar o exame de proposições para a LDB. Estas três preocupações constituíram o foco do movimento neste período de reorganização: revisão e ampliação dos princípios gerais; base comum nacional e LDB.

Princípios Gerais do Movimento

Durante estes dez anos, o movimento foi firmando também seus princípios gerais, orientadores não apenas das discussões a nível nacional, mas sobretudo das modificações e reestruturações de curso que se sucederam nas IES neste período. O documento do VI Encontro Nacional (1992) sintetizou aqueles que são considerados os princípios gerais do movimento:

- a) A questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada. Insere-se na crise educacional brasileira a qual constitui uma das facetas de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade profundamente desigual e injusta que vem esmagando a grande maioria da população e relegando-a a uma situação de exploração e miséria.
- b) A transformação do sistema educacional exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas e igualitárias para as classes populares. Ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para estar o debate na formação do educador concentre-se apenas questões técnicas. Esta etapa já foi vencida há muito tempo pelo movimento.
- c) É dever do Estado atribuir recursos financeiros adequados prioritariamente à manutenção das instituições educacionais públicas, a fim de garantir o direito dos cidadãos à qualidade e à gratuidade do ensino de todos os níveis.
- d) A valorização dos profissionais da educação, decorrência da valorização social da educação, é fator extremamente importante para viabilizar o compromisso com a qualidade de ensino.
- e) No movimento de luta pela democratização da sociedade brasileira está inserida a necessidade da gestão democrática da escola e da educação, em todos os níveis e esferas.
- f) A autonomia universitária supõe a afirmação da liberdade acadêmica e científica, da organização administrativa e da gerência de recursos materiais e financeiros. A efetivação da autonomia universitária passa pela descentralização do poder de decisão na área da educação, tanto a nível interno quanto externo (gestão democrática). A autonomia não implica em que o Estado se descomprometa com a manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino.
- g) Quanto aos cursos de formação de educadores, as instituições deverão ter liberdade para propor e desenvolver experiências pedagógicas a partir de uma base comum nacional.
- h) Todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base de identidade profissional de todo educador.

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

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

Estes são alguns princípios centrais do movimento afirmados e reafirmados ao longo de dez anos de debates.

A proposta de escola única de formação

A proposta de Escola única é a que tem sido construída no interior do movimento da ANFOPE. Conforme recomendação do VI Encontro, é uma proposta que deve ser discutida e aprofundada pelas instituições formadoras dos profissionais da educação, que buscam um ensino público, gratuito e de qualidade para todos. Verificamos que esse aprofundamento indica que a idéia de escola única aparece desde 1989, no entanto, agora reinterpretado o conceito/concepção de Escola Única demarca as diferenças que implicou a defesa da diversidade de programas e instâncias formadoras. O que se deseja, nessa perspectiva é a garantia de um espaço institucional capaz de viabilizar as condições para desenvolver a Base Comum Nacional de Formação. Nesse sentido, Escola Única traz consigo o entendimento de um espaço construído e não apenas de espaço físico.

3. BASE COMUM NACIONAL

A base comum nacional, é uma idéia que vem sendo construída no interior do movimento de reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Neste processo de construção, os educadores buscam uma prática comum que respeita a diversidade específica a cada curso, a cada instituição, a cada instância, a cada área de formação.

Encontra-se na gênese do movimento o gérmen da idéia de base comum nacional que surgiu, inicialmente, como princípio geral norteador para a citada prática comum na formação dos profissionais da educação. Naquele momento, expressava a indignação dos educadores contra a imposição dos currículos mínimos na formação. Nasce, portanto, como negativa à proposta oficial de currículos mínimos.

Desse modo, para abrir horizontes sobre o conceito/concepção de base comum nacional, a fim de abranger o espectro das experiências nacionais de formação, partiu-se do pressuposto de que devem ser apontados princípios gerais norteadores daquela prática comum - resguardadas as especificidades de cada experiência. Pretendia-se, portanto, romper a solidificada "camisa-de-força" representada pelos currículos mínimos que engessam a estrutura curricular, tornando-a padronizada para todo o país.

À medida que se aprofundaram os estudos sobre o princípio norteador, foi se explicitando o conceito de base comum nacional e se alcançou o entendimento de que esta base tem a função de ponto de referência para as articulações curriculares em cada instituição formadora. Portanto, a base comum nacional é sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento de currículo. Concomitantemente, deve-se atingir minúcias metodológicas, as quais levarão em consideração as diferentes especificidades e experiências de cada curso. Entendia-se, assim, que, assumir esta concepção, significava assumir uma configuração nova de currículo, que é muito mais do que um elenco de disciplinas e um conjunto seqüencial de conteúdos.

Na tentativa de dar-se outra configuração aos currículos, os educadores buscavam aperfeiçoar a concepção de base comum nacional assumida pelo movimento, realizando estudos, debates e pesquisas, fortalecendo os pressupostos teórico-epistemológicos da base comum nacional.

Esses estudos indicavam que os eixos curriculares poderiam compor a base comum nacional. O que se considera nuclear, é a compreensão de teoria e de prática. Hoje, teoria e prática ainda se apresentam desarticuladas, dicotomizadas, como momentos distintos na estrutura dos cursos de formação. Há necessidade de que os elaboradores e implementadores de currículos reformulados assumam a concepção e forma de operacionalização de Base Comum concebida pelo movimento, o que permitirá a superação da referida dicotomia.

Os eixos curriculares a serem considerados são, entre outros, a gestão democrática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a produção de conhecimento, assim como todos aqueles que possam melhor caracterizar as especificidades das propostas curriculares de cada curso.

Do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho.

Embora se tenha instalado em todo o território nacional uma certa prática de formação advinda do conhecimento coletivamente produzido pela ANFOPE, reafirma-se o princípio de que a multiplicidade de estruturas já implantadas, em nada impede a adoção da base comum nacional. Ao contrário, as várias modalidades organizacionais/administrativas das instituições impulsionam a criação de diversos "modus operandi" de base comum nacional. Não se incluem aqui os Institutos Superiores de Formação, cuja proposta mereceu moção contrária na Plenária Final deste VII Encontro.

Diferentes interpretações da concepção da base comum nacional têm ocorrido dentro do próprio movimento, não obstante o consenso existente quanto a idéia de que ela deve permear todas as disciplinas dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Como reflexo destas diversas análises a sociedade educacional foi se apropriando da concepção e, muitas vezes, reinterpretando o próprio conceito. No projeto de LDB, aprovado pela Câmara Federal, o conceito se sustenta na concepção da ANFOPE no capítulo que trata da formação e carreira dos profissionais da educação - consequência de emenda aditiva proposta por nossa entidade e encampada pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB.

Outro aspecto a ser considerado, são as contribuições dos movimentos sociais às questões da formação, às questões das organizações estruturais.

No limite deste trabalho, cabe ressaltar que as possíveis contraposições ao conceito de base comum nacional, construído coletivamente pela ANFOPE, devem ser debatidas com seus autores. Estes são os interlocutores que poderão ter posições polêmicas e polarizadoras, mas encontrarão espaços abertos, como tradicionalmente a ANFOPE, vem oferecendo, para suscitar novos momentos de dinamização do conhecimento.

A base comum nacional, sendo uma diretriz que permeia os currículos de formação do educador, trazendo no seu bojo uma concepção crítica de formação do educador, requer para sua materialização a construção de uma política. No âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistema Público de Ensino, bem como uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação.

Estas políticas ao serem construídas em torno dos princípios gerais em um trabalho coletivo de mão dupla, vai dar sustentação para que os diversos princípios e eixos defendidos pela ANFOPE sejam concretizados na prática.

Assim, para que a Base Comum Nacional transforme-se em prática efetiva dentro das instâncias formativas é necessário se criar mecanismos, como a criação de Núcleos de Estudos e Pesquisas, que dêem sustentação para que o princípio teoria-prática seja de fato princípio norteador dos cursos em torno de um projeto político-pedagógico, articulado à um projeto histórico alternativo assumido pela ANFOPE a partir de 1983.

Desde 1983, encontramos uma formulação pela negativa da idéia anteriormente afirmada pelo Conselho Federal da Educação e por uma afirmativa importante:

"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 de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental".

No documento formulado durante a III Conferência Brasileira de Educação (III CBE) (Niterói, RJ, out/84), no I Encontro Nacional, se encaminha no sentido de duas possibilidades de definição:

a) 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".

b) 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".

No processo que se segue de discussão deste documento e durante o II Encontro Nacional realizado em momento anterior à IV CBE (Goiânia, set/86), a questão se aprofunda com a compreensão das dimensões que a base comum nacional deverá abranger:

- a) Dimensão profissional: que requer um corpo de conhecimentos que identifique toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponde a 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 da relação 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.

No III Encontro (Brasília, agosto/1988), embora o documento final não reflita o avanço do movimento, três pesquisas fundamentais para posterior melhor explicitação do conceito foram apresentadas: uma, que dava conta do movimento de reformulação curricular em diversas universidades brasileiras, outra que, após análise de trinta e quatro documentos oriundos de várias associações da sociedade civil preocupadas com a formação do educador, propõe a organização da base comum nacional em eixos curriculares, a terceira, que contribuiu para a reinclusão da preocupação com a formação a nível do ensino médio.

O quarto encontro (Belo Horizonte, julho/1989) permite uma melhor sistematização de pontos definidores da base comum nacional:

- a) A base comum nacional tem sua ancoragem principal em uma concepção de educador sócio-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 sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão do fenômeno educacional, norteados 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 de 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 com 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.

Já no V Encontro Nacional (Belo Horizonte, 1990) desenvolve-se bem, em ampla discussão, as várias posições da organização da base comum nacional em eixos curriculares, que foram assim descritos no documento do VI Encontro Nacional (Belo Horizonte, 1992).

"Sem querer fazer tábula rasa das diferenças de enfoque que permeiam as propostas destes vários grupos, mas pensando da necessidade de apoiar o trabalho concreto da reformulação dos cursos, propomos recuperar alguns aspectos da produção do V Encontro Nacional. Esta recuperação pretende ser uma "pauta mínima" a partir da qual as diferenças de enfoque poderão ser acrescidas, posteriormente, ao nível das várias instituições de ensino.

I - As áreas temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador. Não devem ser entendidos como elenco de disciplinas a constituírem a formação fundamental que todo educador deve receber. Mais que isso, eles sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e o da prática. Esta posição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a forma de todos os cursos destinados a preparar o educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas e Escola Normal).

II - Consciente ou inconscientemente uma organização curricular é um grande "acordo coletivo" sobre como produzir conhecimento. Este parece ser um avanço fundamental apontado pelo V Encontro: conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento. Já não é suficiente reduzir esta afirmação à fórmula "relação teoria/prática", já que a maneira de se conceber estas novas relações entre teoria e prática, implica em assumir uma postura diante da produção de conhecimento. Historicamente, o movimento sempre apontou para a "indissociabilidade entre teoria e prática" mas esta conclusão não penetrava a forma da organização curricular. Vale a pena recuperar algumas explicitações que o V Encontro lançou sobre esta questão.

a) 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 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.

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

c) Uma segunda característica é a ênfase no trabalho pedagógico como articulador da teoria e da prática. O trabalho pedagógico deve ser o grande organizador curricular, como articulador privilegiado da teoria e da prática.

d) Uma terceira característica refere-se à pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, prática esta que deve ser o ponto de partida e de chegada, articulada a uma sólida fundamentação teórica, que permita revelar-se no real e compreendê-lo teoricamente em busca da totalidade.

III- Todos os grupos de estudo do V Encontro foram unânimes quanto à importância de uma formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria/prática (produção coletiva de conhecimento).

É importante enfatizar este aspecto dada a tendência a se transformar a formação do educador na preparação à dimensão de "resolver problemas concretos" o que dá um caráter pragmatista e restrito à formação do profissional da educação.

Recuperemos alguns aspectos:

a) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, química, física, etc).

b) Faz parte do entendimento de "formação teórica de qualidade" a recuperação da importância no espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico.

c) A formação teórica implica valorizar o aumento das relações entre as várias disciplinas que capacitam o educador teoricamente (interdisciplinaridade) e sua articulação com o fenômeno educativo, buscando capacitar o profissional para uma análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular em um trabalho necessariamente coletivo.

IV - Os elementos até aqui apontados (produção coletiva de conhecimento aliada a formação teórica de qualidade) devem ser entendidos como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassam os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos.

V - Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica no profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social.

VI - O aparato escolar via de regra é autoritário e clientelista. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática, para poder participar dela ou exigir-la onde não haja. Por gestão democrática entende-se a superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de um sentido mais amplo do significado social das relações de poder que se produzem no cotidiano da escola, nas relações entre profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração de conteúdos curriculares.

VII - As transformações curriculares devem abrir espaço para o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores.

Agregamos, neste ponto, que a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação deve ser parte integrante das atividades curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.

Estes são elementos para uma "pauta mínima" que deve nortear a ação de reformulação dos cursos de formação do educador em geral. Tais parâmetros deverão estimular o aparecimento de novas formas e novos conteúdos curriculares no cotidiano das instituições que preparam profissional da educação. É de vital importância, para o movimento, dispor destes parâmetros mínimos. Como durante o V Encontro Nacional não houve tempo para se elaborar uma síntese das posições, ela é apresentada agora. Não se pretendeu, aqui, rediscutir tais parâmetros, mas apresentar uma síntese na qual a maioria das posições do V Encontro estivessem basicamente contempladas" (Documento Final VI Encontro, 1992)

Estas práticas e formulações teóricas conduziram a um engajamento da ANFOPE no Fórum em defesa da Escola Pública, tendo encontrado espaço no projeto de LDB, quando do seu trânsito na câmara. O conceito de base comum nacional foi incorporado, aceito e encaminhado ao Senado Federal na proposta aprovada (Artigos 87 e 89).

4. POR UMA POLÍTICA GLOBAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

O debate acerca da formação do educador se torna cada vez mais de fundamental relevância no processo de conquista da democratização da sociedade brasileira. Neste processo, forças sociais e políticas entram em confronto em torno dos paradigmas que norteiam, de um lado, a perspectiva neoliberalizante que representa a recomposição de mecanismos fortalecedores do modelo capitalista de produção, baseado na exclusão e na seletividade social e, de outro, aquela perspectiva comprometida com a construção de uma nova ordem social que possibilite a produção e a reprodução da existência material e simbólica da existência humana, assegurando-lhe suas liberdades fundamentais, num processo de construção coletiva da cidadania.

Neste contexto, a reflexão em torno da Educação, enquanto um direito a ser assegurado pelo Estado e como uma dívida social a ser resgatada pelas lutas cotidianas dos diversos processos educativos da sociedade ganha sentido, requerendo a adoção de uma política educacional que aponte para a descentralização do exercício do poder e para a viabilização de canais efetivos de participação na construção coletiva de um novo saber e de novos sujeitos políticos comprometidos com uma nova ordem social, o que pressupõe a formação técnico-científica desses atores.

A luta pela formação de um educador crítico que seja capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social, firmado no avanço da ciência e da tecnologia com vistas à vinculação do mundo do trabalho ao mundo da cultura, vem se travando a partir da década de 70, no bojo das lutas sociais pela construção de novas alternativas democráticas.

A década de 80 e o início dos anos 90, no cenário nacional, registram o grande esforço dos educadores brasileiros, nos seus vários níveis de formação e instâncias de atuação, em prol da construção de uma política de formação do educador que busque superar as práticas orientadas por paradigmas que hoje, a partir das análises críticas realizadas, afirma-se não responderem suficientemente aos imperativos da nova ordem política, sócio-econômica e cultural, sobretudo no que diz respeito ao crescente processo de democratização da sociedade e da educação e das conquistas efetivas para o pleno exercício da cidadania.

Neste contexto de reordenamento das estruturas sociais e de poder, a ANFOPE tem tido presença marcante face a sua própria natureza acadêmica e científica de produção de conhecimento acerca da formação dos profissionais da Educação e ao seu caráter político de articulação com as lutas gerais da sociedade, sobretudo no que diz respeito a uma Educação que atenda aos interesses majoritários da população brasileira, materializando, ao longo desses anos, propostas que dinamicamente tem sido construídas a partir da práxis educacional mais ampla e, particularmente daquelas que se dão no interior das agências formadoras.

Em que pese o esforço coletivo dos educadores brasileiros de, no momento atual, reverem os pressupostos de sua produção e de sua luta, no sentido de irem além da mera lógica da racionalidade técnico-instrumental na busca de uma Educação que contribua para o processo de emancipação do homem, as tentativas até então empreendidas precisam encontrar canais de maior articulação que possibilitem criar impactos no seio das instâncias que atuam direta e indiretamente com a questão da formação dos profissionais da educação.

Neste sentido, a produção da ANFOPE, como expressão das sínteses formuladas no âmbito das agências formadoras e da práxis social, poderá se constituir em força de resistência no âmbito político e acadêmico, contra iniciativas isoladas que traduzam um retrocesso nos rumos da construção de uma política global de formação do educador, ao mesmo tempo em que busque se vincular organicamente àquelas iniciativas estatais que transcendam as práticas do legalismo, do paralelismo, do ecletismo ideológico infundado, inspiradas no discurso de homogeneização, da "solidariedade", do saber instrumental, do enxugamento técnico-burocrático acidental, que reforçam os parâmetros do novo tecnicismo da Educação na ofensiva do neoliberalismo que, no Brasil, assume feições ambíguas pela própria tradição da cultura política brasileira.

De fato, nos dias atuais, a luta dos educadores brasileiros vem se deparando com o grande desafio de encontrar saídas que se contraponham à proposta neo-liberal, representada

pela privatização do ensino e pelo retorno do tecnicismo transfigurado pelos processos de automação da "sociedade moderna", disfarçado pelo discurso da "qualidade total", nutrindo uma racionalidade instrumental técnico-científica, que redefine a lógica da divisão social do trabalho através de mecanismos ideológicos sutis de integração social.

Nesta direção, entende-se que uma política é gestada no âmbito da correlação de forças sociais e políticas, em que o processo organizativo das classes fundamentais, através de seus intelectuais orgânicos, se dá tanto no terreno da sociedade civil como da sociedade política, em torno de um projeto histórico que responda aos seus interesses de classe.

Assim, o processo de construção de uma política, ao mesmo tempo em que promove a formação de sujeitos políticos coletivos, mediatiza o processo de reorganização das instituições que, por sua vez, através de suas práticas em torno de um projeto comum poderão negar ou afirmar a construção de um novo saber, de um novo homem e de uma nova sociedade.

Desta forma, uma política de formação dos Profissionais da Educação que vem sendo reiteradamente afirmada pela ANFOPE, requer a inserção na luta mais geral da sociedade e no debate que vem sendo desenvolvido no âmbito da Política Educacional mais ampla, expressando os anseios dos educadores que clamam por uma Educação de qualidade para todos os brasileiros.

Assim, a escola de 1o. e 2o. graus e a universidade, na condição de instâncias formadoras, articuladas aos processos educativos mais gerais de formação humana na sociedade e, particularmente, vinculadas às agências contratantes articuladoras de políticas públicas, devem criar novos saberes/conhecimentos, mecanismos de enfrentamento e de resistência às imposições arbitrárias e inadequadas a sua realidade oriundas dessas instâncias, com vistas a contribuir para a definição/desenvolvimento/avaliação das políticas públicas.

Uma política global de Formação dos Profissionais da Educação, na realidade atual, deve contemplar não somente a sua sólida preparação teórico-prática, a qualificação desses profissionais (formação básica e continuada), mas incluir também ações que se direcionem para a valorização do trabalho do educador, na medida que propicie melhores condições de trabalho (local, salário, jornada, carreira do magistério, permanência em um local de trabalho), no sentido de resgatar a dignificação profissional do educador no âmbito, das relações sociais globais, ao mesmo tempo em que concorre para uma prática educativa pautada na mudança das relações de trabalho na escola e na reorganização do saber escolar com vistas a responder a realidade concreta das camadas populares com uma escola pública de qualidade.

Na verdade, a garantia da valorização profissional associada a uma formação cientificamente competente e politicamente comprometida com uma nova sociedade, constituem fatores decisivos, para uma Educação de qualidade que interesse à maioria da população.

Se de um lado as agências formadoras devem garantir uma profissionalização de qualidade, bem como o preparo para o exercício da cidadania, por outro, sobretudo as agências contratantes devem assegurar de fato, a materialização das conquistas dos profissionais da educação, que se acham explicitadas na Constituição Federal e no Projeto de LDB formulado pelos educadores.

Ressalte-se que, no momento atual, assiste-se no âmbito da sociedade política e civil, uma proliferação de propostas que, a nível do discurso, acenam para a melhoria da qualificação do profissional da Educação, numa articulação entre Secretaria de Educação/MEC/Universidade/Escola de 1o. e 2o. graus, Secretaria de Educação do Estado/Secretarias Municipais de Educação/UNDIME/CONSEd/Organizações Não-Governamentais.

Por outro lado, percebe-se uma nítida preocupação dos empresários com a Educação face aos desafios imprimidos pelo reordenamento econômico que prescinde da figura de um novo trabalhador.

Nos dias atuais é notória a íntima relação que vem sendo estabelecida entre educação e produtividade, fato que se dá pela incorporação de complexas e sofisticadas tecnologias pelo mundo da produção, associada ao acelerado processo de produção e disseminação da informação. Segundo a proposta para ação do governo do Instituto Herbert Levy, o vínculo entre

competitividade empresarial e um sistema educacional eficiente está mais que evidente o que exige, na ótica do sistema, o preparo de recursos humanos a partir de requisitos que lhes tornem aptos a ingressar na revolução tecnológica, acompanhando os acelerados avanços da sociedade moderna.

Chega-se a afirmar ainda que "numa época em que o saber se transformou na mola mestra de todo o processo produtivo, qualquer esforço para melhorar a competitividade nacional tende ao fracasso se a máquina geradora deste saber, que é o Sistema Educacional, não apresentar uma eficácia compatível com as exigências da nova era".¹

Hoje, "torna-se fundamental agregar valor intelectual ao processo produtivo, passando-se do uso instrumentalizado da força de trabalho para a participação qualificada educativamente", (Paiva, 1989)².

Daí, a proliferação de iniciativas oriundas das instâncias governamentais direcionadas para o controle de qualidade do ensino na perspectiva dos objetivos nacionais de "elevação da produtividade e qualidade do setor produtivo, tornando o País mais competitivo frente aos mercados internacionais".

Neste sentido, a classe empresarial brasileira desponta no cenário nacional como coadjuvante do governo, na medida em que assume função complementar no setor educacional, com vistas à "otimização do ensino" no País, segundo os seus interesses econômicos. O reordenamento do sistema produtivo é fato concreto, a introdução de novas tecnologias no mundo da produção é situação irreversível, a necessidade de reorganização do processo de trabalho é algo que está posto pela realidade atual. Ir de encontro a este quadro parece postura ingênua, assim como ingênua é a sua aceitação passiva. Cabe, portanto, aos educadores brasileiros, no momento presente, a partir de conhecimentos consistentes e de convicção político-ideológicas demarcadas, lançar as bases de uma Política Educacional, a partir das contradições e antagonismos engendrados pelo próprio sistema, que seja capaz de articular as demandas imprimidas pela nova era a um projeto social de emancipação do próprio homem.

Contudo, algumas dessas iniciativas, a exemplo do MEC, apontam para o risco do reforço à fragmentação e ao paralelismo de ações que tem deslocado a atuação das instâncias próprias de formação, para a criação de outros espaços de formação dos profissionais como é o caso da criação de institutos de formação, criando novas frentes de investimentos através da implementação de projetos pulverizados com vistas à melhoria da Educação Básica.

4.1. Contexto atual e política educacional (Portaria 399, Plano Decenal, PROLICEN)

Hoje existem tentativas de alguns "especialistas" e "autoridades" convocados pelo MEC a exemplo do que acontecia na época do governo militar, no sentido de propor políticas de formação de professores, deixando à margem deste processo os setores organizados da sociedade civil, as associações dos profissionais da educação e as instituições e instâncias formadoras. Tentativas de materialização destas políticas, através da proposta de reformulação da portaria 399, do PROLICEN, da criação dos Institutos Superiores de Formação, entre outras, indicam uma reformulação feita às avessas, desconsiderando as Instituições Formadoras como locus de produção do conhecimento e agências responsáveis pela formação de profissionais da educação.

Outro exemplo, é um movimento, a nível nacional, com o objetivo de propor novos paradigmas que fundamentem o "ensino agrícola", oferecido pelas Escolas Agrotécnicas Federais, em que está contemplado, porém não claramente, a criação de Institutos Superiores de Formação, de certa forma, negando a formação de licenciados já oferecida pelas Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro, Rural de Pernambuco e Paraíba.

Particularmente, quanto à minuta de reformulação da Portaria 399, considerou-se inoportuna e precipitada a apresentação dessa proposta neste momento, uma vez que não expressa a política de formação de profissionais da educação que vem sendo gestada pelo

movimento nestas últimas décadas, e, desde a promulgação da constituição de 1988, acompanhada pelo Fórum Nacional de Educação.

Não é sem razão, portanto, que, desde o início da década de 80, os educadores engajados nos movimentos em prol da re-democratização do país, tem se posicionado em favor de uma reestruturação abrangente dos cursos de licenciatura, tendo em vista adequá-los a nova realidade educacional. Hoje, mais do que nunca, é preciso que nos voltemos para a formação do profissional da educação que possa contribuir, de forma decisiva, para a construção de uma escola para toda a população.

Sem descartar outras determinações, a luta pela construção de uma escola pública de qualidade, na ótica de cidadania, passa necessariamente, pela revisão dos padrões de formação do profissional da educação que se processa no interior das instituições de ensino superior.

Neste sentido, o VII Encontro endossa a posição dos educadores que, reunidos em outros fóruns, manifestaram-se a respeito dos Institutos Superiores de Educação :

Não podemos enquanto ANFOPE, apoiar os sistemas paralelo de formação de professores, pois representam programas específicos, via projetos com tempo e custos determinados, aplicando verbas que poderiam ser destinadas à melhoria das condições de ensino e pesquisa das atuais agências formadoras.

A ANFOPE considera que, nesta conjuntura, as instituições do campo educacional não podem estar ausentes. É necessário atuar, ao lado de outras forças políticas e sociais, no sentido de reverter este quadro, intervindo de forma competente na apresentação das alianças e soluções necessárias e possíveis ao momento presente.

4.2. Agências e Instituições Formadoras

A ANFOPE, ao incorporar e nuclear um conjunto de contribuições de variados setores, tem formulado, coletivamente diretrizes para uma política nacional de formação do educador, destacando a necessidade de se estabelecer:

- a) "uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;
- b) a revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador;
- c) uma integração permanente entre as instituições de formação profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores de educação e demais entidades da área educacional." (Documento Final do VI Encontro Nacional, 1992).

Esta perspectiva vai resultar, provavelmente, em mudança radical da forma de organização dos cursos de formação dos profissionais de educação, em todos os níveis de ensino, bem como no papel que as licenciaturas desempenham na Universidade. Ao procurar estabelecer um vínculo mais orgânico com os sistemas de ensino e as organizações de professores, as licenciaturas poderão provocar alterações em outras instâncias da Universidade e concorrer para que a formação de professor do ensino básico passa a ser considerada, de fato, uma questão institucional.

Reafirmamos a necessidade de que o movimento continue se aprofundando sobre a especificidade da Pedagogia, e de que o local privilegiado onde se dá a formação do profissional da educação é a Universidade e a Faculdade de Educação articulada com outros Institutos e Centros de Formação.

Neste sentido, é importante destacar as experiências dos Fóruns de Licenciatura, que se solidificam por todo o país. Em várias universidades, estas instâncias, que congregam profissionais das Faculdades/Centros de Educação e dos Institutos, têm encaminhado medidas como a avaliação de seus cursos e ações interdisciplinares no sentido de enfrentar as históricas dicotomias bacharelado x licenciatura, ensino x pesquisa, formação pedagógica x formação específica, entre outras.

4.2.1. Questões específicas da Escola Normal

O atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira pede a permanência da Escola Normal, na medida em que a universalidade da escola básica, conquista constitucional, ainda não se efetivou.

Neste sentido, vale destacar que as considerações feitas em páginas anteriores a respeito do compromisso da ANFOPE com a formação docente no texto da LDB são mantidas nesta proposta.

Isto significa a reafirmação da existência da Escola Normal e sua coexistência com a formação a nível superior.

A formação a nível de 2o. Grau se justifica, portanto, na medida em que na realidade brasileira existe a definição clara de um projeto de formação do professor de educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental. Tal projeto deve considerar a realidade atual e delinear os pontos essenciais para a construção de uma escola normal voltada para a formação de um cidadão crítico competente capaz de lutar pela conquista do bem estar social. Neste sentido, destacam-se os seguintes pontos:

a) a formação do professor deve sustentar-se em um projeto político pedagógico, ocorrer em cursos com 4 anos de duração, corpo docente selecionado para tal, em unidades escolares com identidade própria, levando-se em consideração a especificidade do magistério;

b) os professores envolvidos com estas unidades escolares devem empenhar-se em programas de capacitação, aperfeiçoamento e atualização didático pedagógico;

c) a busca da integração entre os três graus de ensino, garantindo que a pesquisa, ensino e extensão, se voltem para a formação de educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental;

d) definição e financiamento de pesquisa que articulem os três graus de ensino, em um processo de construção coletiva e que tenham por objeto a educação infantil e as 4 primeiras séries do ensino fundamental;

e) garantia de condições de trabalho ao professor assegurando-se: política salarial que estimule a atividade docente e valorize o profissional deste nível;

- jornada de trabalho em uma única escola, em função da qualidade do projeto político pedagógico;

- formação continuada.

f) formar professores capazes de desenvolver ações recíprocas, elaborar, construir, e adquirir o saber em todas as áreas do conhecimento;

g) alfabetização entendida como um processo longitudinal, eixo ordenador que adquire significado, englobando conteúdo de todas as áreas do conhecimento não se restringindo à codificação/decodificação de signos, nem sendo compreendida como conjunto de técnicas, mas se constituindo em porta aberta para a leitura do mundo;

h) estágio compreendido como atividade integradora por excelência, redefinido em uma perspectiva interdisciplinar, que coloque o aluno frente à realidade educacional, possibilite o aprofundamento da relação teoria e prática e a intervenção nesta realidade.

Para a consolidação deste projeto é essencial a fundamentação científica (filosofia, política, sociologia, psicologia) de forma a assegurar ao professor o domínio de diferentes abordagens teórico-metodológicas para a produção do conhecimento.

4.3. Formação Inicial, Formação Continuada e Condições de Trabalho

As discussões realizadas durante o VII Encontro, principalmente no interior do GT-Licenciaturas, indicam que no discurso oficial a Formação Continuada se confunde com a Formação Inicial, em particular nas experiências dos Institutos Superiores de Formação. Torna-se necessário, portanto, distinguir estes dois momentos da formação do profissional da educação, reafirmando que a idéia de formação continuada defendida pela ANFOPE supõe uma formação profissional anterior - seja ela de 2o. ou de 3o. grau - aprofundada e aperfeiçoada no processo de educação continuada.

O Documento Final do V Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido em 1990, no título "Organização Curricular dos Cursos (item 8) apresenta a primeira referência ao tema da formação continuada, e assim se expressa:

"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."

No VI Encontro, em 1992, a ANFOPE reconheceu que não tem explorado a dimensão da formação continuada, no que diz respeito à articulação de uma política global para o profissional da educação.

Nesta ocasião justificava-se a necessidade da continuidade na formação dos professores da seguinte forma:

"Várias razões podem ser invocadas para se justificar a necessidade da continuidade na formação dos professores. A mais freqüente é considerada necessária diante das condições em que se encontra a escola e nela a formação dita deficiente do professor. No entanto, independentemente das condições nas quais se efetuou a formação e também da situação da escola, o professor precisa de continuidade nos estudos, não apenas para ficar atualizado quanto às modificações das áreas do conhecimento em que atua, mas e sobretudo, por uma razão muito mais premente e profunda, que se refere a própria natureza do fazer pedagógico" ³.

"Consideramos esta questão importante porque há uma tendência dentro das agências formadoras, a querer ensinar tudo que acham importante no período de duração do curso, sem considerar que o profissional da educação deverá continuar aprendendo em sua vida profissional. Não se trata, é claro, de aligeirar a formação do educador (por isso defendendo uma base comum nacional) em nome de uma aprendizagem em serviço, mas de entender que a formação é um processo contínuo na vida profissional. Ao contrário de outros países (em especial na Europa) não temos dado a devida atenção à questão da formação continuada. Trata-se de assumir que a melhoria da qualidade do ensino, no que diz respeito ao profissional da educação, passa por uma articulação entre formação básica, condições de trabalho e formação continuada" (Documento Final VI Congresso, 1992, p.22).

A ANFOPE, entre as diretrizes para uma política nacional de formação do educador prioriza o estabelecimento de "**uma ação conjunta entre as agências que formam e agência que contratam de maneira a rever a formação básica assegurando as condições dignas de trabalho e formação continuada (Documento Gerador do VII Encontro Nacional, 1994, p. 10)**" e nesta perspectiva, criou para este VII Encontro um Grupo de Trabalho centrado na Formação Continuada.

Seguindo esta linha de pensamento, é necessário explicitar o que se entende por Formação Inicial e Formação Continuada.

Por formação inicial entende-se a preparação profissional construída pela agência formadora. É aquela formação que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão.

Já a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o Homem Integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

De posse, então, de formação inicial como a educação sistemática que se dá num espaço específico da escola (formação profissional) e na perspectiva da formação continuada já apresentada, elencamos alguns princípios:

1. Formação Continuada como direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização.
2. Formação Continuada associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e completa os conhecimentos profissionais.
3. Deve estar fincada nos objetivos do projeto pedagógico da escola, a fim de melhor desenvolvê-lo.
4. A formação continuada deve respeitar a área de conhecimento e de trabalho do professor.
5. A formação continuada deve resguardar o direito à especialização permanente do professor, respaldado por um projeto político institucional (municipal, estadual e federal).
6. A formação continuada deve ser um processo de interface com o profissional em serviço no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos..
7. A formação continuada deve buscar coerência, em todas as fases do processo, com a identidade cultural da região onde se desenvolve.
8. A formação continuada deve valorizar as produções de saberes constituídos no trabalho docente.
9. A formação continuada deve assumir um caráter de especialização ao verticalizar os conhecimentos do profissional atuante na escola, buscando desenvolver no docente competências de pesquisador em seu campo de conhecimento"⁴.
10. A formação continuada deve levar em consideração três níveis: o nível pessoal, enquanto crescimento profissional; o nível institucional (agência formadora e agência contratante) articulado com organismos que favoreçam o crescimento político (sindicatos, partidos e outros); o nível sócio-político na medida em que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação.

11. A formação continuada deve desenvolver uma política de fixação do professor na unidade escolar.

12. A formação continuada não deverá ser uma forma de mascarar as precárias condições de trabalho/salário do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual.

13. O processo de formação continuada deverá fornecer elementos para a avaliação e reformulação dos cursos de formação de professores, a partir de um processo contínuo de reflexão e construção de conhecimento sobre essa modalidade de formação e das relações entre Universidade-Sistemas de Ensino e Escolas Públicas.

Reconhecemos a complexidade e a contemporaneidade do assunto e salientamos a necessidade da busca de outros parceiros nesta luta em prol da melhoria da qualidade do ensino, da valorização profissional e da própria formação continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 . Oliveira, J.B.A. e outros. Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo. Instituto Herbert Levy, s/d
- 2 . Paiva, Vanilda - Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional.
Texto para discussão. Instituto de Economia Industrial. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.
- 3.Carvalho, C.P. Formação Continuada dos Profissionais de Ensino.
II Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores, Anais, 1992, p.33.
- 4.Brzezinski, Iria - Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, es