

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

**DOCUMENTO FINAL
VIII ENCONTRO NACIONAL**

BELO HORIZONTE

ÍNDICE

Prefácio

1. Conjuntura nacional e a questão da educação

2. Formação dos Profissionais da Educação : Desafios para o século XXI

2.1. Pelos caminhos da história do movimento nacional

3. O processo de construção da base comum nacional

4. Redes de alternativas - Alternativas de redes

5. Profissionalização e valorização do Magistério

6. Bibliografia

7. Moções aprovadas

PREFÁCIO

O VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação realizou-se em Belo Horizonte, no período de 25 a 28 de julho de 1996, com a promoção da Universidade Católica de Goiás, Universidade de Brasília e Universidade de Campinas.

Participaram do evento 18 Estados com um total de participantes: Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Goiás, Rio Grande do Norte, Alagoas, Rio Grande do Sul, Amapá, Paraíba, Maranhão, Pará, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraná, Ceará, Minas Gerais, Rondonia.

Participantes: Aida Maria Monteiro Silva - UFPE/PE, Alberto Albuquerque Gomes - UNESP/SP, Ana Maria Ribeiro - UFSC/SC, Antônio Evaldo Oliveira - UCG/GO, Betânea Leite Ramalho - UFRN/RN, Carmem Lúcia Azevedo Martins - DENECA/AL, Cely do Socorro Costa Nunes - UNICAMP/SP, Cleusa Soares Veiga - ASSERS/RS, Conceição Correa Medeiros - UNIFAP/AP, Dalva Rachel Coelho do Nascimento - IMES/SP, Eliane Teresinha Peres - PFPel/RS, Elza Lucena Vasconcelos - UEPB/PB, Emmanuel Ribeiro, Cunha - UNAMA/MA - UEPA/PA, Eunice Lea de Moraes - UFPA/PA, Fernanda Cristina Baia Gomes - IEP/AP, Fernanda Griz de Goes Cavalcanti - UCG/PE - SEE/PE, Giselda Freire Diniz - UFPB/PB, Haydée da Graça Ferreira de Figueirêdo - UERJ/RJ - FFP/RJ, Helena Freitas - UNICAMP/SP, Helena Maria Silva de Miranda Gomes UFSC/SC, Ilma Passos Alencastro Veiga - UnB/DF, Iolani Vasconcelos - UCG/GO, Irailde Correia de Souza Oliveira - UFAL/AL, Janine Marta Coelho Rodrigues - UFPB/PB, Jodoval Farias Vale da Costa - AP, Jurema Rosa Lopes - UFMT/MT, Leila de Almeida de Locco - UFPR - PR, Liberato Manoel Pinheiro Neto - UESC/SC, Lúcia Maria Gonçalves de Resende, Luís Távora Furtado Ribeiro - UFCE/CE, Marcelo Soares Pereira da Silva UFU/MG, Margarida Jardim Cavalcanti - UnB/DF, Márcia Maria de O. Melo - UFPE/PE, Marciete Neves Silva - AP, Maria Auxiliadora Silva Freitas - UFAL/AL, Maria Cristina Menezes - UNESP/SP, Maria da Conceição Bizerra - UCPE/PE, Maria da Penha Esteves Arantes - FAE/UEMG/FUMEC/MG, Maria de Lima Gomes - UFPA/PA, Maria Felisberta B. Da Trindade - UFF/RJ, Maria Goreth Monteiro Cardoso - IIEEA/AP, Maria Helena Ribeiro Maciel - UFPB/PB, Maria Lúcia Maia Muribera - UFPB/PB, Maria Marlene Pereira Barbosa - IIEEA/AP, Maria Nayde dos Santos Lima - Fund.Joaquim Nabuco, Maria Neto Borges - FUNREI/MG, Maria Socorro Lucena Lima - UECE/CE, Maria Teresa Canesin Guimarães - UFGO/GO, Maria Terezinha da Silva Carvalho - UFPA/PA, Maria

Zélia de Sousa Correia - UCPE/PE, Marlene Rodrigues Medeiros Freitas - UFPA/PA, Marilene Salgueiro Berto Machado - UFPB/PB, Mariley Simões Floria Gouveia - UNICAMP/SP, Myrian Cunha Krum - UFSM/RS, Olgaises Cabral - UFPA/PA, Olga Teixeira Damis - UFU/MG, Paulo Speller - UFMT/MT - IE/MT, Rita de Cássia Cavalcanti Porto - UFPB/PB, Samantha Rodrigues Freitas, Sandra Maria Dias de Queiroz - Univ.João Pessoa/PB, Selina Maria Dal Moro - Univ.Passo Fundo/RS, Sheyla Maria Rodrigues Moreira - UFRO/RO - UNIR, Sônia Maria Leite Nikitiuk - UFU/RJ, Sueli Menezes Pereira - UFSM/RS, Teresinha Carvalho da Silva - Assoc.Superv.Escol./RS, Tereza Gomes N. Germani - IEEA/AP, Therezinha de Jesus da Silva Rodrigues - UFF/RJ, Virginia Zélia de Azevedo - MEC/SEF/DPE, Zélia Maria Abreu dos Santos - IEEA/AP

Secretária Geral do VIII Encontro : Helena Costa Lopes de Freitas.

Coordenadores de Grupos de Trabalho do VIII Encontro: Sônia M. L. Nikitiuk (Pedagogia 1), Ana Rosa Brito (Pedagogia 2), Márcia Maria Melo (Licenciatura), Helena Maria Gomes (Escola Normal), Rita de Cassia Porto (Educação Continuada).

Coordenadores de Painéis: Clélia B. A. Craveiro (Painel 01), Paulo Speller (Painel 02), Zilda -Freitas Borges (Painel 03), Maria do Socorro Lima (Painel 4), Fernanda Gris (Painel 05), Sônia Mara Ogiba (Painel 6).

Coordenadores de Mesa-Redonda: Helena Freitas(Globalização, Políticas Neoliberais, Tecnologia e Formação de Professores, Márcia Ângela Aguiar (Políticas Públicas e Profissionalização do Educador), Paulo Vicente Guimarães (Pesquisa: Reformulações Curriculares UnB, UFP, UFU, UFMS).

Comissão de Redação: Iria Brzezinski (coord.), Ana Maria R. Cascaes, Helena Maria Gomes, José Carlos Libâneo, Liberato Pinheiro Neto, Márcia Ângela Aguiar, Marcia, Maria Mello, Maria Helena Maciel, Marlene A. Franco, Nilda Alves, Olga Teixeira Damis, Rita de Cássia C. Porto, Sônia Mara Ogiba, Sônia Maria Nikitiuk, Tânia Lúcia Lupatini e os Coordenadores de Grupos.

1. Contexto nacional e a questão da educação

A competitividade internacional definida pela globalização inclui exigências como a adoção de novas tecnologias, a assunção de atitudes mais flexíveis em relação à refuncionalização do capitalismo e à estrutura do trabalho, o reconhecimento do aumento da produtividade da economia e a aplicação de mecanismos de ajustes financeiros, para torná-lo mais dinâmico.

No *ranking* internacional de competitividade, o Brasil como integrante do sistema internacional capitalista ocupa o 37º lugar, numa lista de 46 países em que os mais competitivos são pela ordem: Estados Unidos, Singapura, Hong Kong e Japão. Nosso país permanece atrás da Argentina (32º) e distante do Chile (13º), conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Interamericano de Administração (Folha de São Paulo, 27.05.96).

Nos últimos quinze anos, como consequência do fenômeno da globalização excludente e da internacionalização do capital e do trabalho ocorreram profundas modificações que atingiram a economia do continente latino-americano. A modernização produtiva, a inserção competitiva nos mercados crescentemente globalizados e o desmantelamento do aparato protecionista constituem sinais visíveis da mudança de rumo operada na região. Ao mesmo tempo, esses fatores advindos da modernidade, especialmente no Brasil, implicam altos custos sociais para amplos segmentos da população.

Nesse cenário, a globalização é saudada prioritariamente como sinal inquestionável de progresso e de modernidade, sendo seus aspectos negativos subestimados pelos que engrossam o caldo de sua defesa incontestada e que constituem seus principais beneficiários.

No final desse milênio, os indicadores concernentes à qualidade de vida dos brasileiros no que tange à saúde, educação e emprego revelam uma situação insustentável.

Para se ter uma idéia da dimensão e da gravidade dos problemas existentes na área social, é suficiente analisar as estatísticas oficiais. Por um lado, os dados do IPEA dão conta de que as principais regiões metropolitanas do Brasil, São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Recife (PE) e Salvador (BA), registram um contingente na ordem de 28,74% de pobres no conjunto da população. Por outro, os dados da UNESCO, citados no “Manifesto à Sociedade Brasileira”, lançado pelos educadores, em Brasília (24.04.96), demonstram que apenas 3,7% do PIB(1995) são aplicados em educação, ficando atrás até da Etiópia (4,9%) e Ruanda (3,8%). Isso coloca o Brasil em 80º lugar do mundo, em aplicação de recursos na área educacional.

Os índices oficiais de 6% da população economicamente ativa desempregada no país e a concentração de 13% de desempregados no Estado de São Paulo dimensionam, ainda mais, a gravidade dos problemas sociais. Em números absolutos, no início de 1996, existiam no país 3,4 milhões de pessoas desempregadas, enquanto os novos postulantes a vagas no mercado atingiam 1,6 milhões. (Isto É, n° 1376, 14.02.96: 23).

As iniciativas governamentais e da própria sociedade pouco têm conseguido alterar esta dramática situação nos conglomerados urbanos e que também pode ser observada na zona rural. Ao analisar os surpreendentes resultados da PNAD de 1993, divulgados recentemente, Paul Singer (1996) constata que mais de 91% dos brasileiros que se juntaram à força de trabalho ocupada entre 1990 e 1993 encontraram ocupação na agricultura. Isso, contraria todas as tendências históricas que apontavam, como consequência do processo de industrialização e de expansão dos serviços, a saída em massa dos trabalhadores da agricultura, a migração rural e o crescimento explosivo das cidades.

Segundo o autor, a explicação para essa surpreendente volta ao campo no início dos anos 90 encontra-se na crise econômica que vem atingindo duramente o setor industrial e que se estendeu também a alguns ramos do terciário: as PNADs de 1990 e 1993 mostram que os setores mais afetados foram a indústria de transformação, em que a ocupação diminuiu 9,3%, com perda de 872 mil postos de trabalho; outras atividades, nas quais predomina o setor financeiro, com queda de 19,1% da ocupação e eliminação de 327 mil

postos de trabalho e o setor de transportes e comunicações, em que a ocupação caiu 6,4% com diminuição de 156 mil postos de trabalho.

Em sua análise SINGER (1994) admite que a diminuição brutal das oportunidades de trabalho nas cidades deve ter induzido parte dos excluídos a voltar às áreas de origem para se reintegrar à produção agrícola familiar, sendo que cerca da metade dos 4 milhões que retornaram ao campo têm a condição de não-remunerados. Como fizeram em outras crises, estes trabalhadores esperam que a situação mude e que possam retornar aos seus antigos postos de trabalho. Isso, no entanto, não tem se verificado, pois, durante o tempo todo, os efeitos da abertura do mercado e da revolução informática se combinaram para produzir desemprego estrutural em grande volume, causando, em escalas assustadoras, o aumento das massas descartáveis. Portanto, o mercado de trabalho não se encontra aberto para reabsorver os que voltaram ao interior “até que as coisas melhorem”.

Não surpreende, portanto, o nível de tensão social existente no campo, tampouco a movimentação dos sem-terra, vítimas de brutal repressão e atingidos que são pelas conseqüências da grave crise econômica que o Brasil atravessa. Sem melhores alternativas, os sem terra buscam ocupar as extensões territoriais subutilizadas, enfrentando as forças militares quase sempre associadas aos grandes proprietários, chegando a pagar com a própria vida uma dívida social que não foi por eles contraída.

Outra face dessa crise reveladora dos agudos contrastes sociais que marcam a realidade brasileira encontra-se na área de saúde. Não obstante ser o Brasil o segundo país da América Latina no volume de gastos per capita com saúde, encontra-se abaixo da média do subcontinente. O sistema é marcado pela ineficiência, pela ausência de fiscalização, pelo desperdício de recursos e pela inversão das prioridades. Ao lado dos que não dispõem, em absoluto, de atendimento médico, sobrevivem dramaticamente aqueles que lotam os hospitais públicos sucateados e os que estão entregues à sanha nefasta do comércio das clínicas e planos de saúde privatizados.

A extrema desigualdade social também se manifesta no valor do salário mínimo, cujo último reajuste o levou a ficar abaixo do custo de vida atual, deixando no desespero grande contingente populacional que dele depende e que vê aumentarem os custos dos serviços de primeira necessidade. O salário mínimo não é capaz de garantir as

necessidades básicas de uma família padrão e apesar da proclamada estabilidade do Plano Real, no mês de maio/96, a cesta básica superou o seu teto.

Recrudescem também as iniquidade na área educacional. Enquanto as políticas governamentais propalam que, na virada do século, nosso país contará com uma taxa de escolaridade de 90% no ensino fundamental, as estatísticas oficiais demonstram que, entre aqueles que conseguiram uma oportunidade educacional para ingressar na escola básica, em média, 50% da população escolarizáveis se evade dos bancos escolares ou neles permanecem cursando sem sucesso a primeira série do 1º grau. O que se deseja, no entanto, é a transformação do acesso nominal à escola em acesso real à cidadania, que, sem dúvida, promoveria a qualidade social na educação.

É evidente que as medidas tomadas pelo governo no plano das políticas sociais são limitadas. Sua principal iniciativa nesta área - o Programa de Solidariedade - vem recebendo pesadas críticas de setores importantes da sociedade brasileira, pela pouca expressão do seu raio de abrangência. Mais do que uma ação programada de combate à miséria, tem servido aos interesses clientelistas e eleitoreiros de parcelas de políticos e administradores que nos municípios mais pobres fazem a política do favor.

Se no tocante a este aspecto pode-se apontar timidez na ação governamental, isso já não ocorre quando se trata de proteger o grande capital, como foi efetivado, com a criação do PROER, que no atual estágio já drenou R\$ 10,63 bilhões do Tesouro para atender bancos em dificuldades.

O Congresso Nacional, ao qual caberia a responsabilidade de acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações do Executivo, bem como apresentar propostas de políticas que visassem o bem-estar da população, por sua vez, encontra-se envolvido no jogo das reformas pontuais, pressionado pelos poderosos *lobbies* dos diversos grupos econômico-financeiros, exibindo o perfil clientelista de boa parte dos deputados que reforçam a prática fisiológica e clientelista. Os parlamentares, de olho nas disputas eleitorais, aprovam projetos do governo em troca de cargos e recursos públicos para ir tocando as obras em suas bases, em prejuízo dos interesses da maioria da população.

Se são rápidos no atendimento dos interesses privatistas, já não se apresentam assim no que se refere às grandes questões nacionais, como pode ser observado no que diz respeito ao andamento da reforma agrária. A discussão sobre a chamada lei do “rito

sumário” continua paralisada por pressões da bancada ruralista, enquanto prosseguem os conflitos no campo. As iniciativas nesta área são tímidas dadas as alianças com setores vinculados aos grandes proprietários de terra. Como escreve Herbert de Souza (1996):

Ainda temos milhões de hectares de terra para ocupar produtivamente, temos milhões de trabalhadores para empregar e capacidade para modernizar nossa agricultura e multiplicar nossa produtividade. Temos um futuro no campo, mas hoje o que temos é um atraso secular, uma mentalidade colonial explicitada por chacinas que nos envergonham e comprometem a lisura do próprio poder público. Por tudo isso é que a democratização da terra é um imperativo urgente para a nossa própria sobrevivência.

Quanto ao Programa de privatizações, a ação governamental não pode ser considerada um sucesso. A venda da LIGHT, por exemplo, tida pelos órgãos oficiais como uma das mais bem sucedidas operações, foi efetivada pelo preço mínimo ao grupo estatal francês EDF, enquanto o BNDES responsabilizou-se pela parte ruim.

Diante do exposto, é possível concluir, então, que na busca de enxugamento do Estado, corre-se o sério risco de, por razões tecnocráticas, ver comprometido o patrimônio nacional erigido a duras penas ao longo da história.

Atualmente o que se observa, também, é que os rumos da economia, determinados pelo ajuste estrutural, têm provocado reações até entre os setores que dão sustentação ao governo como é o caso do empresariado. Esse preocupado com os elevados juros que têm concorrido para estimular o trânsito fácil do capital especulativo e com falências e concordatas de muitas empresas nacionais, decidiu pressionar o governo organizando manifestações na capital federal com o intuito de expressar sua insatisfação com a política econômica. Na defensiva, o governo atacou o Congresso, responsabilizando-o pelo atraso das reformas constitucionais. Em decorrência, vários deputados da base de sustentação do governo revidaram impondo-lhe uma derrota pesada na votação dos destaques do Projeto de Reforma da Previdência. Embora tenham assumido essa posição contra o Executivo, os deputados, no início desse mês de julho, acabaram por atender aos apelos do Presidente da República e aprovaram a emenda constitucional que instui o CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira, impondo aos contribuintes mais

um imposto camuflado. Segundo o governo, os recursos deverão ser destinados apenas às instituições públicas de saúde e aos hospitais universitários. Porém, o texto aprovado na Câmara, curiosamente, não registra isso, o que permitirá a utilização dos recursos por instituições privadas de saúde.

Neste contexto, destaca-se, ainda, o verdadeiro bombardeio que o funcionalismo público vem sofrendo por parte do governo, tornando-se o bode expiatório do desequilíbrio fiscal provocado pela própria política econômica. Acusado de ser corporativo, ineficiente e improdutivo, o conjunto de funcionários, inclusive professores, tem assistido impotentemente à deterioração de suas condições de vida, sendo ameaçado pelo fantasma do desemprego.

Em relação à área da educação, na ausência de uma legislação mais ampla que norteie as políticas educacionais, os espaços são ocupados com as mais díspares iniciativas do Executivo. Tais iniciativas, em geral, são acompanhadas de intenso **marketing**, como são os casos do programa de TV Escola, a anunciada reforma do ensino médio, o repasse de recursos financeiros diretamente às escolas, os parâmetros curriculares nacionais, a avaliação da educação básica, o teste final para os cursos de graduação e a aludida valorização do magistério do ensino fundamental. Essa última é justificada insistentemente pelo governo ao referir-se à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional sobre a Educação - PEC n° 233/95. Tais medidas têm sido divulgadas distanciadas de políticas educacionais mais abrangentes e sem discussão prévia, sistemática e coletiva, com a sociedade e com entidades e organizações de educadores e estudantes.

Diante dessas medidas monitoradas pelo MEC, deve-se denunciar que, por estratégias do poder instituído, homeopaticamente, efetivam-se aprovações parciais do conjunto das políticas educacionais consubstanciadas no Parecer n° 30/96 aprovado no Senado Federal. Esse parecer privilegia o substitutivo de iniciativa individual de Darcy Ribeiro, em detrimento ao Projeto de LDB construído por grande parte de educadores brasileiros representados pelo Fórum em Defesa da Escola Pública e aprovado na Câmara Federal em 13.05.93.

Essas atitudes revelam que o parlamento já não conta mais com o contagiante vigor do parlamento e educador Florestan Fernandes¹, em defesa do projeto original de LDB, pois o governo, aos poucos, retira do projeto aquilo que lhe interessa, desfigurando-o. Salta aos olhos as descaracterizações observadas nos itens que tratam do Conselho Nacional de Educação, da concepção da escola básica, do ensino superior, da formação dos profissionais da educação, da carreira docente, da instituição do piso salarial nacionalmente unificado, entre outros.

No âmbito do sistema público de ensino, destaca-se, ainda, o encurralamento do ensino superior. Insiste-se em apontá-lo como improdutivo e corporativo, argumentando-se que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torná-lo mais competitivo.

Com efeito, não é isolada a iniciativa de um parlamentar ao apresentar um projeto na Câmara que visa a eliminação da gratuidade deste nível de ensino nas Universidades paulistas. País competitivo e educação para a competitividade: eis o slogan preferido.

Associando-se à crítica ao ensino superior, o Ministro da Educação passou a apontar em seus discursos o possível fim das licenciaturas. Logo após a divulgação dos últimos resultados da avaliação da escola básica no Brasil feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB/INEP e das denúncias feitas por alunos sobre a falta de professores nas escolas de 1º e 2º graus, o Ministro vem declarando² que pretende colocar em prática, desde já, os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de ensino superior que queiram se dedicar à educação básica. O Ministro, então, procura tratar a ausência de professores nas escolas com o antídoto - programas aligeirados de formação pedagógica - sem levar em conta o fator mais relevante que expulsa o professor da organização escolar - a ausência de severa política de valorização social e econômica do professor e as condições de trabalho insatisfatórias.

Ressalta-se que contrapor-se a esse estado de coisas, posicionando-se em defesa das conquistas históricas da cidadania, requer uma ampla compreensão das determinantes dessas políticas que advêm evidentemente do projeto neoliberal do atual governo. Um dos

¹. Para desolação de todos os educadores brasileiros comprometidos com a escola democrática e de qualidade, a vida de Florestan Fernandes foi ceifada em 10.08.95.

². Cf. RISTOFF, D. *O fim das licenciaturas*. Jornal de Brasília. 10.06.96

caminhos é, sem dúvida, desvelar as contradições presentes na política educacional e apresentar soluções para formulação, difusão e defesa de alternativas pedagógicas diretamente articuladas com projetos de sociedade que tenham o ser humano como centralidade dessas políticas.

Nessa perspectiva, portanto, é que se faz necessário e urgente retomar com senso crítico a análise da trajetória de luta dos educadores em prol de uma formação profissional para o século que se avizinha.

Nessa trajetória de luta dos educadores, deve-se considerar o momento de transição em que vivemos - final de século e início de um novo milênio- e que o contexto atual demonstra a transição paradigmática tanto no campo epistemológico, quanto no campo societal. Portanto, novos caminhos vêm se apresentando para o estudo das ciências sociais e para a organização da sociedade, o que influirá nas formas de organização social, de organização das instituições e das agências que formam profissionais da educação. Conseqüentemente, essas mudanças exigirão transformações nos conceitos, nos métodos e nos conteúdos da formação dos profissionais que atuarão no campo educacional.

Segundo TOLLER (1995), as mudanças ocorridas nas sociedades que vivenciam a revolução tecnológica requerem a formação de um novo homem que se situe na nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definida como sociedade do conhecimento.

Na verdade, à escola fundamental esta reservado papel significativo na formação desse novo homem que deverá reunir “em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada a polivalência, a especificidade, a participação, a individualização, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, as capacidades de abstração, de detenção do conhecimento, de decisão e de trabalho em equipe”(Brzezinski, 1996a).

São inúmeros os desafios que se apresentam, então, para a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, compartilha-se com a idéia de FRIGOTTO (1996), que entre outros, estão os desafios da resignificação de um conjunto de conceitos³ e

³. Os conceitos que merecem ser resignificados para Frigotto, entre outros, são: formação (humana), profissionalização, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade, universalidade sujeito, subjetividade. Cf. FRIGOTTO, G. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos*. Florianópolis, 1996. Mineo.

de categorias do campo educacional e os desafios no plano ético-político, teórico-epistemológico e no plano da ação prática da formação e profissionalização do educador.

2. FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

2.1. Pelos caminhos da história do movimento nacional

O movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores, surgido entre os educadores, começa a se desenvolver por volta de 1980 no contexto da reorganização da sociedade civil.

A mobilização dos educadores em torno dos problemas e dilemas da formação profissional ganha expressão mais nítida quando se inicia, no país, o processo de “liberalização”, que caminhava para a “redemocratização” após quase vinte anos do golpe militar de 1964. Em meio a uma profunda crise do sistema político, esse processo foi marcado por avanços e recuos, ora pela supressão de algumas instâncias da repressão política ora pela criação de outros mecanismos inibidores dos impulsos democratizantes. Tal conjuntura conduziria o regime autoritário, até então vigente, ao declínio e posterior esgotamento. A incipiente “abertura democrática” decorrente dessa necessidade de segurar o país da bancarrota acabou por permitir que os movimentos sociais, entre eles o dos educadores, ficassem prontos para entrar em ação tão logo o cenário político mostrasse um pequeno sinal de “redemocratização”.

Os dois eventos que marcaram o surgimento do movimento dos educadores pela reformulação dos sistemas de formação de professores foram o *I Seminário Brasileiro de Educação* realizado na UNICAMP em 1978 e a *I CBE - Conferência Brasileira de Educação* realizada na PUC de São Paulo em 1980. Nesta CBE foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador, do qual se originou, mais tarde (1994), a ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

A mobilização dos educadores foi acompanhada pelo Ministério da Educação, de modo particular, pela Secretaria de Ensino Superior - SESU - que realizava estudos em

comissões especiais sobre as Indicações 67 e 68/75, 70 e 71/76, apresentadas por Valnir Chagas no Conselho Federal de Educação para um novo sistema de formação de professores. Ao mesmo tempo, a SESU foi incorporando, em parte, as propostas que tiveram expressão nos Seminários Regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1981) e culminaram no Encontro Nacional realizado, em 1983, em Belo Horizonte. Ao final deste Encontro, foi divulgado o Documento de Belo Horizonte elaborado por representantes dos 22 Estados da Federação e do Distrito Federal e o Comitê Nacional transformou-se em - CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

O Documento de Belo Horizonte⁴ aprofundou o sentido histórico da formação e estabeleceu princípios norteadores para uma política de reformulação dos cursos de formação de educadores. Tais posições representaram um afastamento em relação ao projeto dos órgãos oficiais que não ofereciam condições para que o movimento avançasse de forma significativa.

A CONARCFE, apesar dos obstáculos encontrados notadamente na SESU, realizou três Reuniões de Avaliação, sempre em espaços conquistados em outros eventos, como na SBPC e na CBE, em 1984 e na Reunião Anual da ANPEd em 1985. Nesta última, foi lançada a idéia de realizar uma pesquisa sobre o quadro das experiências de reformulação curricular iniciadas na década de 80. O projeto foi concretizado no ano seguinte e divulgado em Goiânia, durante o II Encontro Nacional da CONARCFE.

Esta pesquisa foi desenvolvida no período de 1986 a 1988 e abrangeu 8 Estados da Federação e 45 Instituições Superiores, tanto públicas como privadas, que reformulavam os cursos de Licenciatura e de Pedagogia e que seguiram os princípios de reformulação sugeridos pelo Movimento Nacional no Documento de Belo Horizonte (1983). A referida pesquisa foi concluída e apresentada em Brasília, no III Encontro Nacional, em 1988.

Nos anos de 1989 e 1990 foram realizados o IV e V Encontros Nacionais, em Belo Horizonte. No V Encontro os educadores decidiram pela criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE - que realizou mais dois Encontros Nacionais, um em Belo Horizonte em 1992, e outro em 1994, em Niterói.

⁴. Cf. CONARCE. *Documento final do do I Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador*. Belo Horizonte, 1983. Mineo.

Neste mesmo ano, em outubro, foi realizada uma Reunião da ANFOPE, durante a Reunião Anual da ANPEd, na qual se definiu a necessidade de retomar a pesquisa sobre as reformulações curriculares (cuja idéia já havia sido lançada no VII Encontro Nacional). Dentre as razões indicadas para a retomada da pesquisa, incluía-se a necessidade de avaliação e de divulgação de experiências curriculares desenvolvidas em todo o território nacional, após 1988. A pesquisa foi lançada em maio/95 e desenvolvida em diversos Estados através das Comissões Regionais e Estaduais. A primeira fase da pesquisa feita nos cursos de pedagogia das universidades públicas encontra-se em andamento sob a coordenação da atual presidência da ANFOPE. Até o presente momento foram enviados dados das reformulações curriculares dos cursos de pedagogia das seguintes universidades: URRN, URFN, UFPA, UEPA, UFPB, UEPB, UESC, URB, UFPR, UFPEL, UFMT, UFMS/Dourados, UnB, UFU, UFES. Diante do entendimento dos pesquisadores de que a amostra ainda não é significativa considerando o universo de cursos de pedagogia reformulados após 1988 sugere-se uma ampliação dos prazos até o final do mês de agosto/96 para o recebimento de dados das demais instituições. Desse modo, pretende-se a divulgação dos resultados após o VIII Encontro Nacional, tendo em vista que, no próprio evento, também, serão coletados dados por ocasião das apresentações de reformulações curriculares em painéis.

No que se refere à dinâmica que tem marcado os encontros nacionais, registra-se que ela consiste de aprofundamento de temas sobre a formação dos profissionais da educação. Busca-se, portanto, uma construção coletiva de determinado referencial teórico que sustente as propostas de formação de profissionais da educação, na tentativa de organizar o pensamento brasileiro sobre essa formação, ao mesmo tempo em que são avaliadas as experiências de reformulações dos cursos que formam professores.

Tornou-se prática dos educadores reunidos nos encontro nacionais, a construção de um documento a partir de um Documento Gerador, que vai sendo aperfeiçoado durante a realização do Encontro Nacional. As discussões e debates durante o evento, por sua vez, são feitos em Grupos de Temáticos - GTs - assim organizados: Licenciaturas, Pedagogia, Escola Normal e Educação Continuada.

Esse procedimento tem se revelado eficaz, razão pela qual para a realização do VIII Encontro Nacional optou-se por continuar com esta metodologia Acrescenta-se,

contudo, a essa dinâmica um espaço para apresentação de reformulações curriculares em painéis de comunicações. Fazem parte desses painéis as reformulações curriculares feitas por instituições que, por diversos motivos, não puderam atender à metodologia e os prazos para a realização da primeira etapa da pesquisa.

Como sugere o tema do VIII Encontro Nacional “*Formação dos Profissionais da Educação: desafios para o século XXI*”, as mudanças e transformações decorrentes da reorganização mundial direcionada pela lógica da internacionalização do capital e do trabalho, consolidada neste final de século, desafiam a sociedade brasileira e, em particular, os profissionais da educação, a buscarem alternativas para a formação humana. Essa formação se depara com novas exigências, sobretudo as inovações tecnológicas. São essas inovações que vêm solicitando um trabalhador dotado de inteligência e de conhecimento, que domine as informações e que saiba utilizar-se de sistemas sofisticados de comunicação. Ao mesmo tempo, esse trabalhador deverá estar apto ao pleno exercício de cidadania.

Na verdade, é esse caminhar próprio da ANFOPE que projeta a possibilidade de nossa Associação enfrentar os novos desafios do século XXI, apresentando alternativas que visem a qualidade social da educação. Entre essas alternativas os educadores esboçaram uma concepção de base comum nacional que vem ganhando corpo e orientando as reformulações curriculares dos cursos que formam profissionais da educação.

3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE COMUM NACIONAL

A idéia de base comum nacional originou-se na formulação de princípios no I Encontro Nacional, em Belo Horizonte (1983). Essa base insurgia-se contra a formação do pedagogo apenas como especialista sem que se formasse professor e foi o ponto de partida para a construção de uma concepção de formação do educador que atingisse todas as licenciaturas.

A definição de base comum nacional registrada no documento do I Encontro Nacional inseria-se no contexto educacional do começo da década de 80, período marcado pela contestação e pela refutação dos atos advindos da tecnoburocracia. Assim, ela mostrava a resistência do movimento nacional ao currículo mínimo fixado pelo CFE e negava a idéia de um elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de

matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador (Brzezinski, 1996: 172-173).

Os educadores prosseguiram com a construção da base comum nacional e no Documento Final do VII Encontro Nacional, foram registrados os onze anos de desenvolvimento do conceito de base comum nacional. Menciona-se, nesse documento, que no processo de construção “os educadores buscam uma prática comum que respeita a diversidade específica de cada curso, de cada instituição, de cada instância, de cada área de formação”(ANFOPE, 1994:16).

Está exposto também no Documento Final do VII Encontro Nacional que “à medida que se aprofundam os estudos sobre os princípios norteadores do movimento, foi explicitando-se o conceito de base comum nacional”(p.17), passando a ser entendida como referência para o processo de elaboração e desenvolvimento dos currículos, ou seja, como sustentação epistemológica das propostas curriculares em cada instituição. A partir daí, decorreriam as especificidades metodológicas de acordo com as diferentes experiências de cada curso. Consolidou-se, com isso, uma nova concepção de currículo para além de seu sentido convencional de elenco de disciplinas ou de conjunto seqüencial de conteúdos, fortalecendo os pressupostos teórico-epistemológicos da base comum nacional.

De fato, “a evolução dos estudos sobre base comum nacional, com polêmicas e impasses entre as questões conceituais e as operacionais, permitiu que ela fosse tomando conotações diferenciadas, reflexo de um trabalho de construção coletiva. Então, ora ela era concepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumento de luta pela valorização do profissional da educação. Em certo momento, propunha-se que ela se desdobrasse nas dimensões: epistemológica, política e profissional” (Brzezinski, 1996:176).

No intervalo 1986-1988, a produção coletiva do conhecimento sobre a base comum encontrou novas formas de operacionalizá-la, baseando-se em algumas experiências curriculares que se desenvolveram nas IES. Nesse momento, a perspectiva de dimensões foi abandonada.

Já durante o III Encontro Nacional (1988), que contou com a participação de alguns especialistas em currículo, convidados especialmente para tratar da base comum nacional, surge a idéia de torná-la operacional mediante eixos curriculares. Esses seriam uma maneira de criar espaços coletivos de discussão e ação durante o processo de implantação dos currículos (Brzezinski, 1996:177).

De acordo com a decisão do V Encontro Nacional, a base comum nacional deveria ser entendida como "*núcleo essencial da formação do profissional da educação*" (CONARCFE, 1990:6). Assim, a base comum teria como função servir de "*ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação*" (CONARCFE, 1990:6). A concretização dessa base dar-se-ia por meio de eixos curriculares definidos pela instituição formadora. Estaria assim assegurada a flexibilidade na organização curricular. Alguns eixos curriculares foram, então, firmados no decorrer do V e do VI Encontros Nacionais, realizados respectivamente em 1990 e 1992.

A multiplicidade de estudos indicavam, portanto, que a questão central da base comum nacional consistia na abertura de possibilidade de construção de novas configurações curriculares, tendo como espinha dorsal a unidade entre teoria e prática que passou a constituir-se um eixo curricular.

Entre as diversas sugestões de eixos curriculares advindas das próprias experiências curriculares que se desenvolviam, podem ser citados os seguintes: trabalho, teoria e prática, compromisso social, gestão democrática e interdisciplinaridade.

Um outro eixo que vem sendo amplamente discutido pela ANFOPE é a avaliação, que poderá abranger desde a avaliação das políticas educacionais, a avaliação institucional até a avaliação de desempenho de aluno.

A ANFOPE ao propor e assumir a base comum nacional, vem demonstrando como compreende e vivencia o processo avaliativo, pois discute coletivamente projetos, caminhadas, resultados, avanços, retrocessos e a própria participação, tendo como fim o redirecionamento das ações e do próprio conceito de base comum.

É significativo reafirmar que, do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se a 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. Sendo uma concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistema Público de Ensino bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional da Educação.

Assim, para que a base comum nacional se transforme em prática corrente nas instâncias formadoras, é necessária a criação de organismos, como núcleos de estudos e de pesquisas, que dêem sustentação para que a unidade teoria-prática seja, de fato, o princípio norteador dos cursos em torno de um projeto político-pedagógico, articulado com um projeto histórico assumido pela ANFOPE a partir de 1983 (ANFOPE, 1994, p. 16-18).

Considera-se, pois, que o movimento de educadores organizados no Comitê Pró-Formação do Educador, na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador e na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação forjou com a base comum um conceito e uma metodologia de construção curricular de formação do educador que tiveram importância marcante em inúmeras propostas surgidas deste então.

É importante destacar que o processo de construção escolhido pelo movimento nacional para discutir, debater e propor a base comum nacional para as reformulações curriculares, é bastante diverso do adotado pela atual gestão do MEC que tomou a decisão de elaborar Parâmetros Curriculares Nacionais para a Escola Fundamental. Essa iniciativa, sem dúvida, não garantiu a participação ampla dos educadores interessados na questão, tampouco partiu das experiências existentes no país.

Na verdade, o que tem sido convencionado na trajetória do movimento nacional de educadores é a construção permanente da base comum nacional mediante o desenvolvimento de propostas locais/institucionais, talvez regionais/inter-institucionais, a serem apresentadas e criticadas em encontros periódicos. Essa metodologia tem sido aplicada e desenvolvida, permitindo a discussão de propostas tal como foi o caso, por exemplo, da UFG, da UFPE, da UFPB, da UFF, da UFMT, das Estaduais Paulistas. Esse processo, construído e reconstruído na prática, viabilizou ainda a redefinição de vários centros de referência (instâncias e agências) de formação de profissionais da educação, e, também, a criação de redes de formação, assunto a ser tratado no item a seguir.

4. REDES DE ALTERNATIVAS - ALTERNATIVAS DE REDES

Na atualidade, tem sido proposta pelos mais diferentes setores das esferas sócio-político-econômica, a idéia de construção de rede de saberes e de ações. Embora tenha surgida, predominantemente, no contexto das mudanças ocorridas no mundo do

trabalho, essa idéia vem tendo ressonância em novos campos científicos, nas ciências clássicas e, inclusive, nos novos movimentos sociais.

Atenta a esses novos paradigmas, a ANFOPE tem buscado construir e estimular a construção de redes de formação, desde a existência da Comissão Nacional (1983-1990), entendendo que elas permitem tanto a emergência e o cultivo das diferenças de níveis, de esferas, de modalidades e de instituições de formação quanto a construção permanente da base comum nacional.

A idéia da rede se constrói a partir de alguns princípios básicos: o de articulação, o de co-responsabilidade e o de movimento. Esses princípios não são, assim, somente as estratégias para a formação, mas constituem seu conteúdo, forma e metodologia.

A articulação indica a estrutura básica da formação, pois dá sustentação política e acadêmica ao processo formador pela mediação de experiências, idéias, contextos, pela veiculação de várias propostas e projetos, pela relação das instituições formadoras e destas com os vários sistemas de ensino, assim como com outras instituições e entidades organizadas de trabalhadores da educação, de estudantes e da sociedade civil como um todo.

É importante lembrar que a necessidade dessa articulação permanente entre instituições de formação e outras entidades e organizações do campo educacional foi uma recomendação feita no documento final do VI encontro Nacional (1992).

Esses contatos entre instituições e entidades da sociedade civil e/ou da sociedade política movem-se para o princípio de co-responsabilidade, que exige algo diferente na construção de redes: a horizontalidade das relações.

É verdade que não há troca em rede com relações hierárquicas. A horizontalidade das relações incorpora tanto o valor do conhecimento do outro (de cada um e de todos) como o valor de práticas e crenças variadas. Só se constróem redes quando se admite nelas a relação de iguais e se percebe que a troca é fundamental para uma formação mais geral. Nessa troca, o princípio da co-responsabilidade é um dos fios indispensáveis na construção das redes de alternativas.

Nessa construção, todos os parceiros possíveis, seus conhecimentos, práticas, valores e crenças, estão em mudança permanente, por transformações contextuais e

estruturais. Por isso, o princípio de movimento é básico na formação de redes, que se constróem exatamente na instabilidade e na não linearidade dos processos. Esse movimento não pode ser confundido com aquele tão caro ao mundo moderno de permanente avanço de progresso. Ao contrário, pelas variações nos parceiros - nos múltiplos fios possíveis para tecer a rede - o movimento inclui a idéia de variedade de direções e sentido.

As redes são assim entendidas como o espaço e o tempo comuns, sempre com possibilidades de incorporações. Desse modo, novos parceiros de discussão e de construção de variados projetos de formação e de produção de conhecimento podem fazer parte dessa mesma trama.

Para a ANFOPE e seus tantos parceiros, a base comum nacional é o fio inicial de construção das possíveis redes de formação dos profissionais da educação e é no seu próprio processo de construção permanente que vão sendo construídas redes de propostas alternativas de currículo ao modelo centralizador e hierarquizado proposto pelo governo, bem como vão sendo percebidas novas possibilidades de alternativas de redes de formação.

Entre as alternativas encontram-se os centros de referência de formação que se ligam à base comum nacional e se vinculam a uma política global de formação de profissionais da educação. Essa política tem sido reiterada pela ANFOPE e insere-se na reivindicação mais geral da sociedade de uma política educacional que venha a expressar os anseios dos educadores por uma educação de qualidade para todos.

Ao ser gestada no âmbito da correlação de forças sociais e políticas no confronto crescente da sociedade civil com o Estado em torno de um projeto sócio-político, a política educacional, toma como base as contradições e os antagonismos engendrados na prática social e busca articular-se com as demandas do mundo contemporâneo sem perder de vista requisitos de plena emancipação humana.

É nesse contexto que uma política de formação de profissionais da educação, ancorada numa concepção de gestão democrática, expressa-se em diversas esferas, a saber:

- . políticas governamentais;
- . prática pedagógica e cotidiana;
- . prática política acadêmica;
- . prática política coletiva;
- . prática de pesquisas da educação

. prática do trabalho pedagógico na organização escolar.

A articulação entre essas esferas é mediatizada, por sua vez, por um conjunto de redes de centros de referência de formação que, num processo de produção/construção social do conhecimento, se entrelaçam formando redes que dão base de sustentação à concretização da política de formação de profissionais da educação.

Entende-se que redes de centros de referência são, por um lado, o **locus** da formação dos profissionais da educação nas instâncias formadoras como a escola normal, os centros de formação em nível de 2º Grau, o curso de pedagogia, os cursos das faculdades de educação ou similares e os cursos de licenciaturas e, por outro, os espaços coletivamente construídos no âmbito da Universidade, como o Fórum das Licenciaturas e os Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão. Os fóruns vêm se constituindo em um espaço acadêmico - político que reúne a comunidade acadêmica da universidade, a comunidade da escola de 1º e 2º Grau, as agências contratantes, as entidades de classe ligadas ao magistério e organizações estudantis. Os núcleos, por sua vez, devem voltar-se para a dinamização curricular mais ampla, de forma a possibilitar o inter-relacionamento das múltiplas redes de conhecimento e, ao mesmo tempo, propiciar produção, experiências e socialização de propostas desenvolvidas no âmbito institucional formal e não formal. Nos espaços dos centros de referência de formação devem destacar-se entidades de classe docente e discente e entidades acadêmicas, na perspectiva de luta em prol da qualidade da formação, da ampliação e do aprofundamento do debate sobre a questão.

Um centro de referência apresentado no VI Encontro Nacional (1992), como uma proposta geradora de reflexões para serem ampliadas nas instituições formadoras do País foi a Escola Única de Formação de Profissionais da Educação. Muito controversa e questionada pelos membros da ANFOPE, a Escola Única foi uma idéia que até o momento permanece em balão de ensaio. Os diversos encontros feitos com representantes dos Fóruns de Licenciaturas durante o período 94-96 permitiram avaliar que **a priori**, isto é, sem uma discussão aprofundada, existe certa rejeição à concepção de escola única por parte dos Institutos de Conteúdo Específico que se dedicam à formação de professores. Essa rejeição caso tome corpo entre os curso de licenciaturas do País, conseqüentemente haverá uma ruptura entre a faculdade de educação e os parceiros que, na Universidade, são também responsáveis pela formação de professores.

Um outro centro de referência que tem sido alvo de discordância são alguns Institutos de Formação de Professores que têm significado para a ANFOPE uma rede paralela que tenta “suprir” essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão rompendo, assim, com o princípio da indissociabilidade entre essas funções. Além disso, algumas experiências nesses institutos caracterizam-se por um reducionismo do sistema de formação dos profissionais da educação, ferindo os princípios da base comum nacional, no que se refere à articulação entre as dimensões epistemológica, política e profissional.

É importante lembrar que o Parecer nº 30/96 que, pelo que tudo indica será homologado como LDB da Educação Nacional, prescreve em seu artigo 62, a criação de Institutos Superiores de Educação, que no entendimento da ANFOPE constituir-se-ão outro tipo de redes de centros de referência de formação.

A ANFOPE entende, também, que retirar da Universidade a finalidade de formar profissionais da educação contradita a bandeira de luta da Associação fincada na década de 80, quando, já naquela época, eram rejeitados os cursos de Licenciaturas Curtas e as complementações pedagógicas de má qualidade, que mais deformavam que formavam professores. A Associação entende, também, que retirar da ambiência universitária a formação de professores constitui uma investida, do governo, contra atuais políticas de profissionalização e de valorização de magistério defendidas pela entidade.

4. PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

O VII Encontro Nacional da ANFOPE (1994) encaminhou questões sobre uma política global de formação de profissionais da educação, anunciando que a Educação, enquanto um direito assegurado pelo Estado e como dívida social a ser resgatada pelas lutas cotidianas dos diversos processos educativos da sociedade requer a adoção de uma política educacional que, por um lado, aponte para a descentralização do exercício do poder e para a construção coletiva de um novo saber e, por outro, respeite os novos sujeitos políticos comprometidos com uma nova ordem social, o que pressupõe a formação técnico-científica desses sujeitos.

Consoante a história da luta da Associação, desde o final de 70, os educadores participantes do VII Encontro Nacional continuaram defendendo um projeto de formação que colocasse como centralidade dessa formação um educador crítico “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” (p.23).

Com 14 anos de acúmulo de discussões, debates e de sínteses formuladas no âmbito das agências formadoras e da práxis social, em 1994, a produção e os compromissos da ANFOPE eram apontados como possibilidades de deter iniciativas que traduzissem “um retrocesso nos rumos da construção de uma política global de formação do educador” e de impedir a adoção da proposta neo-liberal do atual governo. Essa proposta é “representada pela privatização do ensino e pelo retorno ao 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 (p.24).

Ancorados nessa produção da ANFOPE e nos princípios norteadores das reformulações curriculares, entre os quais se incluem a base comum nacional e a docência como base da identidade dos profissionais da educação, os educadores propuseram, à ocasião, uma política global de formação fundamentada no debate que vinha sendo desenvolvido no âmbito da Política Educacional mais ampla.

No contexto dessa Política Educacional ganha relevo, hoje, o entendimento de que a profissionalização do educador supõe não só a formação inicial e a continuada, como também a valorização dos profissionais, o que requer condições de trabalho adequadas para o exercício da profissão e o desenvolvimento de uma política salarial unificada.

Durante o período 94-96, foi possível à ANFOPE apresentar, formalmente, suas propostas de profissionalização dos educadores pelo menos em quatro espaços: a Conferência Nacional de Educação Para Todos (1994), que visava o aprimoramento do Plano Decenal da Educação (1993-2003) proposto pelo MEC, o Fórum em Defesa da Escola Pública, o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

No que se refere à política global de formação a ANFOPE vem insistindo em um projeto de melhoria da formação inicial e de sistematização da formação continuada. A

Associação entende que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e que, portanto, esse profissional seja preparado para o domínio do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado.

Assim, a formação inicial deverá contemplar:

- . a qualificação para a docência: condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;

- . qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade;

- . qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares.

Quanto à formação continuada, a ANFOPE entende que ela deva proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional.

Os princípios que devem nortear a formação continuada foram objeto de discussão no último Encontro Nacional da ANFOPE, e foram elencados no documento final como se apresenta a seguir. A educação continuada deve:

- . constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;

- . ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e complementa conhecimentos profissionais;

- . estar fincada nos objetivos do projeto político pedagógico da instituição em que atua o profissional que pretende se aperfeiçoar;

- . respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;

- . resguardar o direito à especialização permanente do professor;

- . ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;

- . valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- . assumir caráter de especialização ao verticalizar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- . levar em consideração três níveis: o pessoal, enquanto crescimento profissional, o institucional, da agência formadora e da agência contratante, articulado com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e o nível sócio econômico, à medida que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- . desenvolver uma política de fixação do profissional na instituição em que ele atua;
- . ser uma forma de desmascarar as precárias condições de trabalho e salariais do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual;
- . fornecer elementos para a avaliação e reformulação de cursos de formação de profissionais da educação.

Recomenda-se, todavia, que esses princípios sejam discutidos com maior profundidade no VIII Encontro Nacional para constituírem uma proposta de formação continuada.

Recomenda, ainda, segundo as propostas alternativas de redes, que as agências formadoras redefinam e e fomentem políticas de formação continuada em parceria com as agências contratantes, com organizações não governamentais, com a participação de sindicatos, de diferentes associações e de organizações estudantis.

Com relação à valorização do magistério, nos últimos dois anos a ANFOPE acompanhou e participou dos momentos de debates que vem colocando essa valorização como prioritária desde a elaboração do Plano Decenal (1993-2003).

De forma efetiva, a ANFOPE apresentou propostas para formação de professores e para a valorização dos profissionais da educação como membro titular do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica, instituído pela Portaria nº 890, de 09.06.94, com o objetivo de “apoiar a implementação e a avaliação de diretrizes políticas de valorização dos profissionais da educação propostas pelo Plano Decenal Para Todos”.

Do conjunto de medidas que apresentam propostas para valorização dos profissionais da educação fazem parte o Acordo Nacional e o Pacto pela Valorização do

Magistério e Qualidade da Educação. Esse pacto foi firmado em 19.10.94, “estabelecendo a indissociabilidade do binômio remuneração do magistério-qualidade da educação básica” (Hingel, 1994:1).

Com o objetivo de colocar em prática as premissas e linhas de ação do citado pacto, a ANFOPE, como membro do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e mantendo maior sintonia com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação- CNTE (também membro do Fórum) contribuiu com os estudos nos GTs “Componentes dos Gastos com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino”, “Formulação de Propostas para o Regime de Colaboração União/Estados/Municípios para a Valorização do Magistério”, “Padrões de Remuneração do Magistério, Estatutos e Planos de Carreira e Piso Salarial do Professor, Jornada de Trabalho e Melhoria da Aprendizagem”.

Se por um lado, a entidade sindical como membro do Fórum Permanente do Magistério concentrou esforços na defesa da adoção de um piso nacionalmente unificado e da valorização do magistério e a qualidade do ensino entendida pelo “enquadramento à carreira profissional, a partir de ingresso por concurso público de provas e títulos e formação inicial e continuada” (CNTE,1995:1), com o que a ANFOPE concorda, por outro lado, nossa Associação insistiu na proposta de profissionalização, que inclui diversos aspectos da valorização do magistério, apresentada anteriormente neste documento.

É preciso, contudo, registrar aqui, que para além da proposta de profissionalização apresentada pela ANFOPE, algumas definições de referências para os planos de carreira assumidas pelo Fórum Permanente do Magistério são contribuições da ANFOPE. Entre elas destacamos as seguintes:

- . definição de magistério como exercício da docência e de atividades técnico pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino e que requer formação específica;

- . exigência de formação inicial mínima com habilitação específica de magistério para atuar da pré-escola à quarta série e licenciatura plena para as demais séries do ensino fundamental e médio;

- . estabelecimento gradativo de exigência da formação inicial mínima em licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica para atuação da pré escola à quarta série;

- . garantia de ingresso na carreira de magistério pela via da docência
- . estabelecimento de políticas de capacitação permanente e formação continuada de docentes na perspectiva de fortalecimento do desempenho profissional;
- . instituição do regime de trabalho de 40 horas semanais em que pelo menos 25% do tempo sejam destinados à horas-atividade;
- . reconhecimento da dimensão pedagógica das horas-atividade consideradas como tarefa profissional a ser exercida na escola e no aprofundamento da formação docente
- . estabelecimento de salário base tendo como parâmetro o piso salarial nacional proposto pelo Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação.

Conforme análise da ANFOPE, os resultados de todo esse processo que visava, especialmente, a definição de uma política de valorização dos profissionais da educação, apesar dos esforços das entidades envolvidas, até o presente momento são, profundamente insatisfatórios, devido ao monitoramento das políticas educacionais pelo governo federal informado pelo neoliberalismo, que pretende o enxugamento do Estado, desconhecendo interesses e reivindicações da área social.

Na verdade, a condução dada pela gestão atual do MEC aos encaminhamentos do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação ao definir rumos de uma política de valorização dos profissionais que contrapõe-se às posições da ANFOPE, sobretudo, em relação à política global de formação levou a Associação a romper com os compromissos assumidos durante a participação no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Entre os motivos que impulsionaram a ANFOPE a tomar essa atitude está a proposta de simplificação de formação de profissionais da educação. Embora ainda não explicitada em documentos oficiais do MEC, mas já contemplada, em parte, no substitutivo de LDB de Darcy Ribeiro e declarada como proposta viável, são retomados os superados esquemas emergenciais e as licenciaturas curtas que, muitas vezes, aligeiram a formação de professores e comprometem a sua qualificação pedagógica.

Diante do que foi exposto, é possível atribuir ao VIII Encontro Nacional da ANFOPE com o tema: *Formação de Profissionais da Educação: desafios para o século XXI* o compromisso de encontrar caminhos para manter a resistência às arbitrarias e sucessivas investidas das políticas educacionais contrárias aos princípios que têm definido a

trajetória do movimento nacional de educadores e que sustentam uma proposta de qualidade social da educação.

BIBLIOGRAFIA

- ANFOPE. *Documento final do VII Encontro Nacional*. Niterói, 1994. Mimeo.
- BRZEZINSKI, I. Desafios à implementação de uma política de formação de professores: salário, estrutura de carreira, habilitação e qualificação. *BOLETIM ANFOPE*, Campinas, ANFOPE Ano II (2): 3-12, jun./95.
- _____. *A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação*. Goiânia, 1995. Mimeo.
- _____. *Rumos da formação dos profissionais da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo*. Recife, 1996a. Mimeo.(VII Encontro Regional do Nordeste).
- _____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores. Busca e movimento*. Campinas, Papyrus, 1996 b.
- CNTE. *Contribuições para discussões no GT 2 - Fórum Permanente do Magistério*. Brasília, ag. 95. Mimeo.
- CONARCFE. *Documento final do I Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador*. Belo Horizonte, 1983. Mimeo.
- _____. *Documento final do V Encontro Nacional de reformulação dos cursos de formação do educador*. Belo Horizonte, 1990. Mimeo.
- _____. *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1992. Mimeo.
- _____. *Documento final do VII Encontro Nacional*. Niterói, 1994. Mimeo.
- CONED. *Manifesto à sociedade Brasileira. Educação, democracia e qualidade social*. Brasília, 24.04.96. Mimeo.
- FÓRUM PERMANENTE DO MAGISTÉRIO. *Relatório do GT 3*. Brasília, ag.95. Mimeo.
- FRIGOTTO, G. *A formação e profissionalização do educador: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos*. Florianópolis, 1996. Mimeo
- HINGEL, M. A. *Apresentação do pacto pela valorização do magistério*. Brasília, 1994. Mimeo.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE ADMINISTRAÇÃO. Folha de São Paulo, 27.05.96.
- MARQUES, C. J. O Brasil desempregado. *ISTO É*, São Paulo, Três Ed., (1376): 23-25, 14.02.96.
- MEC. Portaria nº 890, de 09 DE JUNHO DE 1994. *Institui o Fórum Pemanente do Magistério da Educação Básica*". Brasília, 1994. Mimeo.
- RISTOFFF, D. *O fim das licenciaturas*. Jornal de Brasília. 10.06.96
- ROCHA, S. *Renda e pobreza - os impactos do plano real*. Brasília, IPEA, 1996.
- SENADO FEDERAL. Parecer nº 30. Brasília, Gráfica do Senado, fev./96.
- SINGER, P. Folha de São Paulo, 27.05.96
- SOUZA, H. *Terra e fome*. Folha de São Paulo, 31.05.96.
- TOFLER, A. e TOFLER H. *Criando uma nova civilização: a política da terceira onda*. Rio de Janeiro, Record, 1995.