



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERICKA FERREIRA DA CUNHA

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE 1960 a 2006:

refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia

Rio de Janeiro

2009

ERICKA FERREIRA DA CUNHA

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE 1960 a 2006:

refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Orientadora: Professora Dr^a. Dayse Martins Hora.

RIO DE JANEIRO

2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCHS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ERICKA FERREIRA DA CUNHA

A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE 1960 a 2006:

refletindo sobre os documentos da ANFOPE e o campo da Pedagogia

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Dayse Martins Hora
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Joanir Gomes de Azevedo – UFF

Professora Doutora Mairce da Silva Araújo – UERJ

Professora Doutora Angela Maria Souza Martins – UNIRIO

Ao meu amado pai que plantou esta semente e regou com amor e dedicação. Hoje ela floresceu e aqui estou. Onde você estiver muito obrigado.

Agradeço a DEUS que me permitiu ultrapassar todas as dificuldades e ter força para chegar ao final desta jornada.

Ao meu amado marido Edilson a quem devo a alegria deste momento, obrigado por seu amor e dedicação, e por ter cuidado de nossos filhos nos momentos em que precisei estar ausente.

Aos meus amados filhos Ayesha e João Guilherme por terem iluminado o meu caminho, sempre compreensivos diante da ausência, me incentivando sempre a não desistir apesar das dificuldades enfrentadas.

À minha mãe por ter me permitido estar aqui.

À minha amiga Virgínia que abriu mão de sua vida para me apoiar quando mais precisei.

À professora, amiga e orientadora Dayse pela orientação eficiente, pela amizade, e, sobretudo, pela sensibilidade com que me compreendeu e ajudou nos momentos difíceis.

Às professoras Joanir, Ângela e Mairce que me ajudaram a encontrar um caminho possível, através das intervenções e contribuições.

*Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar esse mundo, cravar esse chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se esse chão que eu beijei
for meu leito e perdão
vou saber que valeu
Delirar e morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão*

Composição: Joe Darion, Mitch Leigh
(**versão** em português de Chico Buarque)

RESUMO

Esta dissertação apresenta um breve quadro da trajetória histórica da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), destacando os duelos intelectuais que foram travados desde o final da década de 1960 até 2006. A partir daí oferece subsídios para reflexão acerca do campo da pedagogia, e seus principais aspectos enfatizando os impasses epistemológicos e a essência complexa do ato pedagógico como fator central do processo de formação do educador. Devido ao estudo ter como foco as propostas da associação para o Curso de Pedagogia, houve a preocupação em dedicar um capítulo em que a história do mesmo da década de 60 até o ano de 2006 é apresentada, seguida do capítulo dedicado à história da associação e outro à apresentação das suas propostas de formação. A partir do conhecimento das discussões realizadas em torno do Curso de Pedagogia, das principais ações e propostas de formação da ANFOPE, foi possível apontar nas considerações finais, que as discussões e embates ao longo da história, foram relacionados à definição do curso como licenciatura ou bacharelado, remetendo à discussão sobre o campo da Pedagogia e, consequentemente, sobre a identidade profissional do pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: ANFOPE, Propostas de Formação, Educador, Curso de Pedagogia

ABSTRACT

This assey presents a brief Picture of the historical trajectory of “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)”, pointing out the intelectual duels that were reached from the end of 1960`s until 2006. From than on subventions were offered for the refluxion concerning the Pedagogy field, their main aspects, emphasizing the epistemologicals impasses and the complex essence of the pedagogical act as a main factor in the formation process of the educator. As the study has the focus on the proposals the association to the Pedagogy Course, there was a concern to dedicate a chapter in which the story of the course is presented, followed by a chapter dedicated to the association history and another one to the presentation of its formation proposals. In the end of this essay, beginning with knowledge of discussions carried out on the Pedagogy Course, of the main actions and formation proposals by ANFOPE it was possible to point at the final considerations, that the discussions and clashes along history, were related to the definition of the course as licenciateship and bachelorship, sending to discussion on field of the Pedagogy Course and, consequently, on the professional identity of the pedagogue.

KEY – WORDS: ANFOPE, formation proposals, educator, Pedagogy Course

SUMÁRIO

1-	MEMORIAL	
2-	INTRODUÇÃO: TEMA E PROBLEMA	
	2.1 Objetivos.....	16
	2.2 Justificativa/Relevância.....	17
	2.3 Fundamentação Teórica.....	20
	2.4 Procedimentos Metodológicos.....	35
3-	CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL DE 1960 A 2006	
	3.1 Contextualizando a formação dos profissionais da educação e a Pedagogia no Brasil e suas bases legais a partir de 1960.....	38
4-	CAPÍTULO II - REFLETINDO SOBRE OS DOCUMENTOS GERADOS PELOS ENCONTROS DA ANFOPE A PARTIR DA DÉCADA DE 80	
	4.1 Um pouco sobre a trajetória histórica da ANFOPE e a luta por uma política de formação para os profissionais da educação.....	48
	4.2 Principais questões levantadas pela ANFOPE ao longo de sua trajetória.....	63
5-	CAPÍTULO III – A RESOLUÇÃO Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RUMOS DA PEDAGOGIA	
	5.1 A Resolução nº 1/06 e as principais implicações para o campo da Pedagogia.....	110
6-	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
7-	REFERÊNCIAS.....	133

1 – MEMORIAL

“percorri caminhos... superei obstáculos... e agora aqui estou...”

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina...”

(Cora Coralina)

O caminho que percorri para chegar a esta dissertação foi tortuoso e repleto de obstáculos. Porém, após algum tempo, os obstáculos se transformaram em subsídios para o desenvolvimento desta pesquisa e para conclusão da minha dissertação.

Inicialmente, minha pesquisa de Mestrado se baseava em um contexto de mudança curricular vivenciado por mim, quando estava como docente do Curso de Graduação em Pedagogia, em uma Instituição Particular de Ensino Superior. O projeto que deu origem àquela pesquisa tinha como objeto o currículo em redes de saberes contextuais, praticado pelo curso de graduação em Pedagogia da referida Instituição, e direcionava para uma pesquisa ação, buscando analisar as práticas emergentes daquele currículo praticado. Ao longo do tempo em que desenvolvia a pesquisa, esbarrava em entraves característicos daquele processo metodológico, que exigia diálogo constante com os sujeitos praticantes daquele modelo curricular. A perspectiva de realização da minha pesquisa levantava conflitos presentes no cotidiano da implementação da proposta de currículo em redes de saberes. Além dos embates sobre aquela proposta curricular se colocavam outras questões ainda mais amplas, que circulavam em dimensões do próprio processo de formação do pedagogo, frente às novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em meio aos impasses que se apresentavam para continuidade daquela pesquisa sobre o currículo em redes, decidi direcioná-la para a formação do pedagogo, investigando o processo histórico, político e ideológico que envolve a pedagogia e a formação do pedagogo.

Verifiquei que houve um momento na história da educação a partir da década de 60, que precisava ser objeto de maiores reflexões, pois sua efervescência teórica apontava para emba-

tes ideológicos e políticos importantes, e a sua análise era fundamental para compreensão do meu novo objeto de pesquisa. Para tanto, faltavam habilidades que precisei construir, sem as quais a análise dos percursos de formação do pedagogo continuaria sendo para mim uma miragem. Percebi a necessidade de uma pesquisa capaz de analisar historicamente a trajetória dos cursos de pedagogia e a forma como foi sendo desenhada a função do pedagogo a partir de então. Dentre as diversas possibilidades de pesquisa, optei por realizar um recorte na produção documental acumulada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)¹ que dominavam as discussões sobre a formação de professores, os cursos de pedagogia, e a elaboração de suas diretrizes curriculares a partir da década de oitenta.

Através desta pesquisa, que tem como objeto a trajetória histórica e política do movimento da ANFOPE em defesa da formação dos profissionais da educação a partir da década de 60 e suas implicações no contexto da Pedagogia busco contribuir para novas possíveis reflexões acerca deste campo e as questões identitárias existentes na essência complexa que lhe é peculiar.

¹ Além da ANFOPE, será citada a CONARCFE – Comissão Nacional para Formação de Educadores.

2 – INTRODUÇÃO

Escrever [este trabalho] é ter que caminhar através do terreno inimigo, na própria região da perda, fora do domínio protegido delimitado pela localização da morte noutro lugar (CERTEAU, 1994).

Esta pesquisa tem como ponto de partida as inquietações e análises sobre os embates históricos e políticos que deram origem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabelecidas para os cursos de pedagogia e que definem seu campo e sua função como pedagogo na sociedade globalizada, partindo de uma análise histórica da legislação educacional que fundamenta os cursos de pedagogia e a própria educação brasileira. Busquei compilar alguns fundamentos históricos e epistemológicos da pedagogia que pudessem contribuir para uma melhor compreensão deste campo no contexto atual. Nessa trajetória, levanto a questão da necessidade de uma definição no que tange a formação do pedagogo, porém, não foi possível um aprofundamento devido às limitações de recursos financeiros e de tempo que estão presentes em uma pesquisa de mestrado.

Foi no cotidiano no qual atuei, durante 10 anos, como docente e coordenadora do Curso de Pedagogia de uma Instituição Particular de Ensino Superior, que encontrei as maiores inquietações acerca do tema, o que, de certa forma me conduziu à delimitação desse objeto de estudo.

Perceber que professores e professoras, alunos e alunas ainda transitam sobre variáveis e divergentes discursos no que tange à formação profissional do Pedagogo, me preocupava ao mesmo tempo em que me impulsionava ao encontro dessa discussão. Havia uma dificuldade em identificar e compreender o campo da pedagogia e da formação do pedagogo, que precisava ser discutida e analisada, considerando a importância no momento atual, em que se definem novas bases legais para os cursos de pedagogia², e que resulta de lutas e questionamen-

² A resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, Licenciatura.

tos, fruto de embates e tensões teóricas sofridas pelo campo, principalmente a partir da década de 60.

Dentre outras questões, destaco a dificuldade que as universidades brasileiras estão tendo em organizar “novos” e possíveis currículos para os Cursos de Pedagogia, que contemplem a complexidade profissional exigida na sociedade globalizada, sem com isso interferir na qualidade dos cursos e na formação desse profissional. Há uma tendência natural que visa atender as contradições inerentes a este campo acadêmico e científico, e, contudo, fica quase impossível não ceder a heranças históricas e políticas representadas pelas expectativas dos alunos e alunas que buscam a preparação para o mundo do trabalho.

Entre embates e tensões surgem discussões sobre a necessidade de uma definição para pedagogia no que se refere ao seu campo científico, sua formação e consequentemente, a definição de sua atuação profissional. Relações de poder que circulam desde o surgimento da pedagogia sobre seu campo de formação acadêmica e profissional no Brasil evidenciaram um processo de dicotomização do ato pedagógico separando a formação do profissional pedagogo em dois campos distintos e hierarquicamente diferentes: os intelectuais, a quem cabia o pensar e os que atuavam no magistério, a quem cabia a função de executar apenas, função que de modo geral aparece sempre como tendo menor importância. O campo da Pedagogia sempre foi alvo de discussões ao longo dos séculos, desde o seu surgimento, pela sua indefinição epistemológica que transita entre: ser arte ou ciência, o pensar e o agir. Esta questão epistemológica interferiu diretamente no processo de dicotomização ao qual foi submetida entre: o saber e o fazer e que ainda precisa ser superado.

A tendência em dicotomizar o ato pedagógico se evidenciou na década de 60, ganhando força, principalmente, a partir da década de 70 e 80 quando o discurso marxista que aproxima a questão da divisão do trabalho às discussões acerca do próprio trabalho docente toma centro no meio acadêmico. É importante destacar que o curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-

lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 com objetivos de formar o técnico (especialista) da educação e licenciados em Pedagogia em nível superior. A partir daí, várias questões políticas, ideológicas e acadêmicas contribuíram para a construção do cenário atual, no qual se estabelecem as DCN para os cursos de pedagogia.

O período em que ocorreram as principais discussões acerca do tema foi nas décadas de 60 e 70, quando teve início um longo processo de debates sobre a questão da desvalorização da docência no curso de pedagogia, justamente porque a esses cursos, apesar de ser presente a Licenciatura, preferencialmente seus egressos se encaminhavam à função de especialistas atuando na administração, supervisão e orientação escolar, o que veio a incentivar a divisão do trabalho docente entre aquele que pensa: o pedagogo especialista e aquele que executa tarefas: o docente.

A partir do aprofundamento em estudos e pesquisas pude identificar a necessidade de confrontar idéias e discussões acerca deste tema. Para tanto, utilizei como base a história da educação, as bases legais da educação brasileira e as reformas educacionais relacionadas ao ensino superior e a formação de professores, investigando especificamente a segunda metade do século XX, a partir da década de 60 até os dias atuais.

Foi importante confrontar os debates e discussões desencadeadas por questões sociais, políticas e ideológicas, com a minha experiência como docente no curso de pedagogia há 10 anos. E a partir daí iniciei um processo de reflexão sobre a formação profissional do pedagogo, as razões que levaram a pedagogia ao conflito na construção desta formação profissional, e que geraram tensões e embates resultando em dificuldades de atuação no cotidiano escolar, ou seja, na sala de aula e na gestão deste processo.

Algumas considerações iniciais são necessárias para que seja possível a compreensão daquilo que propõe esta pesquisa: 1) levar em conta que para realizar este trabalho há que conhecer a produção já feita para o tema da formação em pedagogia a qual se encontra inserida

em contexto histórico e social e expressa concepções de ciência e de vida; 2) que isso implica a análise do contexto histórico e das bases legais que definem o campo da Pedagogia, considerando o recorte temporal de 1960 aos dias atuais; 3) a necessidade de um debate, capaz de compreender a dicotomia entre o pensar e o agir na função do pedagogo, possibilitando a compreensão sobre as necessidades de sua formação.

Para que possamos estabelecer uma base de reflexão que permita a compreensão dos fatos históricos e políticos relacionados ao tema proposto neste estudo, tomo como ponto de partida o contexto histórico e político das reformas legais que definiram o curso de pedagogia a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024 de 1961. Parto daí para a contextualização da Pedagogia e do Pedagogo no Brasil analisando o processo de construção histórica e política da formação do Pedagogo, considerando as bases legais estabelecidas para a pedagogia no período que compreende a década de 60 até o ano de 2006. Num segundo momento, analisei as tensões e embates políticos, ideológicos e sociais existentes nos relatórios publicados pela ANFOPE, resultado de discussões acerca da formação de profissionais da educação e do curso de pedagogia como campo desta formação. Em seguida, apresento uma reflexão sobre a resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, tendo como base de sua formação a docência. Por fim, apresento uma reflexão sobre a influência das lutas travadas pela ANFOPE, em sua busca pela construção de uma política de formação para os profissionais da educação, indicando uma base comum nacional com ênfase na docência para os Cursos de Pedagogia, com isso, modificando velhos paradigmas estabelecidos acerca da formação dos profissionais da educação e da pedagogia.

2.1 – Objetivos

Um dos principais objetivos deste estudo é realizar o levantamento documental da ANFOPE, que trata da questão da criação e do fortalecimento de políticas públicas para a Educação. Os documentos datam da década de 80, mas o movimento se inicia no final da década da década de 70 quando a sociedade civil brasileira inicia sua reorganização política, exigindo modificações no quadro de prioridades sócio-político-econômicas e no setor educacional emergiam fenômenos expressivos. Dentre eles, destacam-se: a) a redescoberta pelo próprio professor e pela sociedade, da responsabilidade social da profissão do educador, b) intenção de os educadores interferirem, através de representatividade, nas decisões a serem tomadas na Assembleia Nacional Constituinte, visando a encaminhamentos para a nova legislação educacional, decorrentes da nova Carta Magna Brasileira.

Como principal foco deste estudo destaca-se a apresentação da trajetória percorrida pela ANFOPE, a partir da década de 90, como a grande articuladora do movimento em prol da criação de uma política de formação para os profissionais da educação. Busco, a partir daí compreender este movimento, o reflexo desta trajetória e as implicações de suas conquistas ao longo destes dezenove anos para o curso de pedagogia e para o pedagogo no contexto atual, e cotejar a produção de conhecimento acumulado pela ANFOPE com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP). Para tanto, será preciso um exercício reflexivo importante a fim de repensar o curso de pedagogia e suas formas de existir e se adaptar a esta sociedade, reconhecendo a complexidade do campo no qual ela é constituída e do qual se constitui.

A partir de uma breve análise dos duelos intelectuais realizados pela ANFOPE procuro contribuir para a compreensão do processo atualmente estabelecido para formação do educador no campo da Pedagogia, considerando sua essência complexa³ e sua base na docência.

Trata-se, portanto, da reflexão sobre o processo de formação do educador a partir do resgate histórico da trajetória percorrida pela ANFOPE, como principal movimento político na luta pela construção de uma política sólida de formação de educadores tendo como base fundamental a docência e, com isso, contribuir para o surgimento de novos olhares acerca do campo da Pedagogia e as relações que circulam e interferem na sua construção identitária.

2.2 – Justificativa/Relevância

A formação dos profissionais da educação, em especial o pedagogo, tem sido um grande desafio para todos que acreditam na educação como um bem universal, espaço público e democrático, um direito humano e social para o exercício da cidadania. Digo isso, pois reconheço a sua importância em todos os campos formais e informais no qual esteja presente o ato pedagógico. E, tendo em vista os rumos que a sociedade contemporânea tem seguido, com relação ao seu acelerado processo de desenvolvimento e consequentes imposições dos organismos internacionais é preciso destacar a importância do pedagogo nessa sociedade, que clama por uma educação democrática, capaz de romper com a lógica imposta por aqueles que pretendem manter o controle político, ideológico e social.

Contudo, escrever sobre esse tema é um convite a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser pedagogo, transitando entre o mundo oficial e o mundo real⁴, refletindo sobre o contexto histórico, político, ideológico e social que envolve seu processo de formação.

³ Segundo MORIN (2003, p.44), complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo.

⁴ As expressões “mundo oficial” e “mundo real” são usados na maioria dos trabalhos acadêmicos de Brzezinski, para identificar a dicotomia existente entre o que se anuncia (valores proclamados) e o que se realiza (valores reais) em relação às políticas educacionais brasileiras e que pressupõe um jogo de interações entre os dois mun-

Pelo fato de se constituir na complexidade do ato pedagógico a pedagogia apresenta um sentido de complementaridade, que se configura pelas diferentes ciências envolvidas neste ato. A formação do pedagogo carrega, portanto, as diferentes perspectivas que envolvem o ato pedagógico, e com isso, fica envolta nestas variáveis.

É fato que o pedagogo, no que diz respeito a sua formação, tem no ato pedagógico o seu ponto de partida e de chegada, mas a compreensão desta concepção implica na ruptura de paradigmas que se baseiam na dicotomia existente no processo de formação do profissional da educação: os que pensam (especialistas) e os que executam as tarefas (os docentes) e aponta para a necessidade de construção de uma nova concepção, onde a pedagogia assume seu lugar de ciência que se baseia no ato pedagógico, sem com isso se tornar menos importante. Esta concepção surgiu a partir do momento que, intelectuais, professores e alunos se organizaram em busca do estabelecimento de uma política de formação capaz de romper com velhos paradigmas baseados na dicotomia entre o pensar e o agir, compreendendo os saberes, valores, atitudes, relações, que lhe permitam elaborar interpretações e reinterpretações acerca do mundo. Portanto, faz-se necessário um estudo que permita a compreensão da complexidade que envolve o campo de formação dos profissionais da educação, como campo de lutas e embates, que refletem a concepção de construção dos saberes docentes com base no ato pedagógico, refletindo sobre a concepção dicotômica que afasta o pensar e o agir, no processo de formação do profissional da educação.

Para compreender o contexto atual no qual se define a formação do profissional da educação em nível superior, com base na docência é fundamental analisar a trajetória percorrida, que no caso deste estudo será focalizada a partir do movimento de luta pela formação dos profissionais da educação, liderada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais

dos (TEIXEIRA, *apud* BRZEZINSKI, 2008, p. 197). Utilizo estas expressões por considerá-las perfeitas para compreensão da diferença existente entre o oficial e o real, um dos pontos fundamentais do estudo que desenvolvo.

da Educação ANFOPE e dos embates políticos e acadêmicos que resultaram nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (DCNP). É no campo das reformas legais que este movimento encontra seus principais obstáculos, porém são os embates políticos, ideológicos e sociais que ocorrem entre as representações estabelecidas pelo mundo real e o mundo oficial que fundamentam as bases de sua trajetória histórica.

O estudo aqui apresentado delimita-se entre o início da década de 60 do século passado⁵, abrangendo o movimento de reformulações do curso e transformação da política educacional dos anos 70, 80 e 90, culminando em meados da primeira década do século XXI permitindo analisar, ao menos preliminarmente, os desdobramentos da Resolução nº 1 de 15 de maio de 2006 que estabelece as DCNP.

Convém acentuar que a sociedade vivencia uma crise evidenciada principalmente pelas novas relações de poder que a atingem, principalmente no campo político e social. A educação mais uma vez é posta no centro das discussões, contudo, a sociedade atual caracterizada pela complexidade do ser e do saber, exige que a pedagogia seja repensada como uma ciência que se reconheça complexa, pois nasce e se alimenta do ato pedagógico que resulta da própria complexidade do ser e do saber. A pedagogia, além das outras licenciaturas, se apresenta como *locus* de formação para profissionais da educação que necessita em seu processo de formação a indissociabilidade existente entre o pensar e o agir, e repensar e redescobrir que o lugar da técnica e da docência é o mesmo, porque um só existe na própria existência do outro. Sendo assim, considero a importância deste estudo, pois permite reflexões capazes de aprofundar os conhecimentos acerca da trajetória percorrida na construção de uma política de formação do profissional da educação, com base em uma concepção de homem e de sociedade transformadora e crítica. O trabalho se constitui, portanto, em um registro atualizado das lutas e embates políticos e acadêmicos, que se fortaleceram a partir da consolidação da ANFOPE,

⁵ Momento caracterizado pela reestruturação do curso de pedagogia a partir do estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional através da Lei 4.024/62

tornando-se um referencial importante nos estudos sobre a formação dos profissionais da educação e o curso de pedagogia.

2.3 – Fundamentação Teórica

Neste estudo, que parte dos documentos organizados pela ANFOPE em seus Encontros Nacionais, algumas questões parecem ser recorrentes no que diz respeito à organização do processo de formação do profissional da educação. Dentre elas destaco a necessidade da superação de alguns mitos que foram ganhando força ao serem consideradas verdades absolutas, como por exemplo, a dicotomia entre docência e técnica.

Na Grécia antiga já se verificava certa dicotomia com relação aos papéis diferenciados na educação naquela sociedade, tendo em vista que tentavam definir uma escola para o “pensar” ou o “falar” (isto é, a política) e uma escola para o “fazer” (isto é, as armas):

Para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios [...] Para as classes excluídas e oprimidas, sem arte nem parte, nenhuma escola e nenhum treinamento [...] (MANACORDA, 2006, p.41)

Esta distinção entre o pensar e o fazer foi assumida ao longo da história da educação como forma de separar e classificar a função social de cada sujeito e diferenciar o papel social do educador intelectual (que pensa) e do educador tarefeiro (que executa). Foi Homero quem primeiro elaborou separadamente essas duas funções da educação, porém ele não as pensou como formas opostas de educar, mas ao contrário complementares, aparecendo ambas como necessárias para formação do cidadão, apesar de terem funções distintas.

Existia certa tensão acerca das funções do Pedagogo⁶, sendo esta uma atividade destinada ao escravo grego, que remete aos primórdios da Educação e vêm sendo alimentadas por novos embates acerca das demandas sociais e políticas inerentes ao campo educacional. É importante ressaltar que, embora encontremos posições divergentes no que tange a delimitação do

⁶ Segundo Aranha (2006 p.67 e 68), “*Paidagogos* nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança até a escola, com o tempo, o sentido ampliou-se para designar toda teoria sobre educação”.

campo da Pedagogia como curso de formação de professores, não é possível compreender a função deste profissional utilizando concepções dicotômicas. Ou seja, “pensar” e “agir” são ações que partem de um mesmo princípio: Educar. Historicamente essa distinção continua e se acentua na sociedade capitalista com seu modelo de divisão do trabalho. Porém, apesar dessa distinção ter sido incorporada pelo campo educacional como forma de classificar o trabalho docente, na prática essas duas funções nunca se separaram tal qual pensava Homero: os dois termos não estão em oposição e não indicam as opostas tarefas de quem governa e de quem produz, e sim os dois momentos da ação de quem governa. (MANACORDA, 2006, p.42)

Percebe-se desta forma que a concepção dicotômica presente em torno da construção da formação profissional do Pedagogo é algo bem anterior ao nosso questionamento mais atual. Porém, apesar de destacar que historicamente, o campo científico da Pedagogia carregue ainda as marcas da dicotomia existente no seu processo de surgimento, avanço alguns séculos para demonstrar que este conflito sempre esteve presente em seu processo de definição como campo científico da educação.

A história dos Cursos de Pedagogia no Brasil e sua consequente complexidade política e ideológica serão brevemente apresentadas mais adiante, porém é importante que observemos que o processo de formação do Pedagogo, como o de qualquer outro profissional da educação, é sempre modificado e alterado, a fim de se adaptar às demandas sociais. Ao analisarmos a própria história da pedagogia existem considerações importantes que Franco (2008, p. 25) estabelece acerca do seu processo de construção, onde, segundo ele, muitas vezes a pedagogia é considerada como a ciência e a arte da educação, ou mesmo a ciência da arte educativa. Portanto, mais uma vez encontramos na história divergências sobre a própria *episteme* da pedagogia.

[...] Acredito ainda que a problemática que hoje enfrentamos ao refletir sobre a identidade da pedagogia está entrelaçada com essa indefinição inicial, a

qual traduz e expõe o germe da histórica dubiedade epistemológica dessa ciência. (FRANCO, 2008, p.26).

É importante ressaltar que este conflito epistemológico nas bases históricas da pedagogia, para o qual Franco nos alerta é fundamental para repensar o lugar que a pedagogia ocupa e que pretende ocupar nos dias atuais. Quanto a este impreciso processo de delimitação epistêmica entre ser ciência ou arte, ou ser uma ciência da arte educativa, ressalta-nos:

[...] a pedagogia mesmo sendo ciência tem em comum com a arte, a atividade prática, fabricadora, não se restringindo à teoria, mas também [...] formulando regras diretivas da obra educativa. [...] completa afirmando que o essencial para a pedagogia é a finalidade educativa, seu específico, o que lhe é um forte caráter ético-social. Conclui que o objeto da pedagogia é o homem em formação, portanto um objeto complexo, que requer do pedagogo uma formação diferenciada, para saber buscar sem se perder de seu objeto, elementos auxiliares, em ciências afins. (ANÍSIO, 1972, *apud* FRANCO, 2008, p.27)

Ao se referir ao professor como um artista da prática, consequentemente a pedagogia não é considerada como propriamente uma ciência, percebe-se que há uma descaracterização da pedagogia como ciência orientadora da prática, embora paradoxalmente se busque cientificar a prática, anulando-se os “fazedores” da educação, os “fabricadores” da prática. De acordo com esta concepção, como professores e pedagogos não sabem manipular os equipamentos das experiências são urgentes que sejam chamados outros profissionais mais qualificados para essa tarefa que adentra a área educacional com outros objetivos nem sempre pedagógicos.

[...] A pedagogia para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais [...] Isso acarretou um caminhar da pedagogia na direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores. (FRANCO, 2008, p.31)

Ao final do século XV há um clima entusiástico acerca da busca por invenções, pelo domínio da natureza, a esperança no progresso da humanidade, o que instiga os educadores a rever a atividade escolar e a introduzir no ensino novos métodos de investigação da ciência. Assim,

Comenius, procurando dar um caráter científico à prática pedagógica, cria uma nova proposta para a educação da época, criando formas diferentes de organização das atividades de sala de aula. É quando os procedimentos organizados, sistemáticos adentram a sala de aula, produzindo os elementos essenciais da didática.

Mas quem efetivamente conferiu à pedagogia sua qualificação de ciência da educação foi Herbart, ao publicar no final do século XVIII seu celebre tratado⁷ considerado a primeira obra científica da pedagogia.

É importante destacar que Herbart valorizava muito a *arte pedagógica* e afirmava que a prática educativa para se transformar em *arte pedagógica* necessariamente deveria fundar-se em um sistema organizado de princípios, em torno de fins e métodos da educação, portanto uma ciência pedagógica.

Herbart pretendia uma cientificização que qualificasse a *arte pedagógica*, propondo uma possibilidade de ciência que consistia em organizar e sistematizar uma tarefa que pressupostamente comporta um saber-fazer que é artístico, artesanal, próprio da criação, do espontaneísmo (a prática educativa).

Percebe-se que em sua gênese, a ciência pedagógica carrega o dilema entre ser ciência e continuar com sua especificidade de ser arte.

Não se trata de uma oposição entre o científico e o artístico; mas trata-se de considerar que o ser ciência e o ser arte estarão, por certo, em processo de transformação histórica, configurando um problema crucial da pedagogia em todas as épocas e ainda não equacionado, qual seja: a questão da articulação teoria prática, a questão da ciência da prática que não será a tecnologia, a questão de encontrar o espaço da pedagogia na interseção dessas contradições. (FRANCO, 2008, p. 33)

A pedagogia científica iniciada por Herbart, com o passar do tempo vai assumindo diferentes configurações. Foram Ziller e Rein, discípulos de Herbart que no século XIX estabelecem

⁷ *Pedagogia general derivada Del fin de La educacion* publicado em Madri sem data.

o primeiro estatuto científico para a pedagogia, incorporando diversas reações que colocam em discussão o pressuposto positivista à pedagogia, dando à pedagogia sua base mecanicista.

Além disso, é no século XIX que as ciências tornam-se cada vez mais cruciais para incrementar a indústria em fase de expansão cada vez mais acelerada. Essa sociedade que se industrializava rapidamente acaba requerendo da educação a formação técnica dos jovens e adultos para preencherem os cargos requeridos nessa nova fase da industrialização. Os homens de ciência se amoldam cada vez mais a essas condições e assim os institutos de pesquisa vão se especializando cada vez mais e se afastando do valor social da ciência.

Para o estudo aqui proposto, é importante destacar que neste momento histórico do século XIX há um grande contingente a ser escolarizado e precisa-se de professores que deverão ser formados rapidamente e com custo baixo. Nada de muitas experimentações e reflexões. Neste momento, o professor deve ser preparado para conduzir seu trabalho, exercitando nos alunos a obediência, a memorização e a recitação.

O ensino torna-se tecnologia, não se fala mais de ensino como arte. A escola está preocupada com verdades, leis, ordem, induções e generalizações universais. Parece então que o dilema chegou ao fim: a pedagogia não é arte, é ciência. Ou a pedagogia chegou ao fim?

Bem próximo ao início do século XX, se expande a psicologia experimental, com destaque para Binet, na França, com seus estudos sobre a fadiga intelectual; e Stanley Hall, na Inglaterra, que se ocupa da psicologia genética.

A pedagogia liga-se assim à lógica da ciência, como também se nutre de sua ideologia, mas se consolida, como um dos saberes-chave da modernidade, capaz de renovar-se e reorganizar-se segundo os novos modelos, pondo em surdina, mas sem eliminá-los, os aspectos filosóficos e políticos que tinham orientado seu resgate na modernidade. (CAMBI, 1999, p.502)

No contexto complexo do início do século XX se amalgam diversas experiências educacionais inovadoras, que trazem em seu bojo o conceito de educação ativa, dando lugar a uma nova concepção de infância, reconhecendo a inseparabilidade do conhecimento e ação, teoria

e experiência, e fundamentando-se ideologicamente num conceito de democracia e progresso que pressupõe a necessidade de participação ativa do cidadão na vida social. Nesse momento histórico a questão da práxis é amplamente discutida e enaltecida, bem como outras questões como a natureza da infância e a formação cognitiva da criança.

Ainda neste período a Pedagogia incorpora saberes de outras ciências, mesclando os saberes pedagógicos e as discussões de campos científicos como: medicina, psicologia, sociologia, e psicanálise. Talvez seja esse o momento em que a Pedagogia deixa de ser a ciência da educação para ser uma das ciências da educação.

Buscando uma reflexão sobre as origens epistemológicas da pedagogia, destaco ainda no século XX o nascimento da pedagogia Marxista. Embora Marx e Engels tivessem morrido antes do início do século XX, ambos deixaram em seus escritos material suficiente para dar início a uma nova forma de pensar a pedagogia.

Ao referir-me à pedagogia marxista, reporto-me a uma pedagogia que absorve em seu fazer social a dialética da realidade sócio-histórica. Elencarei neste estudo, de modo sucinto, algumas novas possibilidades epistemológicas vislumbradas a partir da Pedagogia Marxista, sendo:

- a) O complexo sentido da dialética da práxis social, reconhecendo na práxis social o fundamento de todo desenvolvimento histórico.

A práxis social se aliena a si própria através das relações que ela mesma produz, e esta inversão continuará dominando a vida humana, enquanto a produção social se efetive somente de um modo natural, e não seja realizada e compreendida como tarefa social conscientes dos indivíduos que produzem e agem na sociedade. (SCHIMIED-KWARZIK, 1983, p.43)

A práxis a partir de Marx é a certeza do homem como produtor de sua realidade social, o que lhe confere unicidade para compreendê-la. Portanto, a práxis é ativa, devendo ser concebida como atividade que se produz historicamente, que se renova continuamente e se constitui praticamente, por meio da unidade do homem e do mundo.

- b) A pedagogia passa a assumir uma função essencialmente política e uma epistemologia fundada na dialética.

A partir da compreensão desse significado de práxis, decorre uma transformação radical em sua posição como uma ciência da sociedade, eminentemente política, e essencialmente dialética, quer na construção de sua epistemologia, quer na construção de seu objeto e na realização de sua prática.

A pedagogia passa então a assumir um papel fundamental na construção de um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva, pela qual a consciência do que é necessário, a cada um, e o controle da constituição do modo coletivo de vida se efetivam. A essência dessa tarefa é eminentemente política, social e emancipatória.

As ampliações posteriores ao pensamento de Marx deram à pedagogia muitas contribuições. E será Gramsci o autor que irá atribuir à escola e a outras instituições da sociedade civil a dupla função dialética e estratégica de conservar e minar as estruturas capitalistas. Dessa forma, seus estudos permitem que autores como Paulo Freire coloque em discussão a pedagogia do oprimido, permitindo ainda a organização institucional do processo emancipatório, à medida que a contra-ideologia se constrói e se faz circular, ao lado da cultura dominante, uma nova concepção de mundo e educação, produzindo, evidenciando e tornando pedagógicas as contradições aí imanentes.

São estas contradições existentes entre: pensar e agir, teoria e prática, pedagógico e tecnológico, que fazem parte do contexto histórico da pedagogia no Brasil e que serão apresentados no decorrer deste estudo. Essas contradições estão representadas, mais especificamente nos registros documentais do movimento da ANFOPE, que teve sua origem na década de 60, mas só foi de fato estabelecida como entidade a partir da década de 80, representando a luta por políticas de formação dos profissionais da educação.

Cabe destacar que o Curso de Pedagogia tem oferecido uma gama de habilitações, o que tem possibilitado a estes profissionais atuarem em diversos espaços. Verifica-se assim, uma ação pedagógica múltipla, em que o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação formal e não-formal, criando formas de educação paralela, buscando desfazer os nós presentes nas relações estabelecidas entre escola e sociedade.

Na década de 1980, os Cursos de Pedagogia incorporaram duas grandes tendências: a) a formação de licenciados especialistas habilitados nos moldes do Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252/69, a saber: docentes das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio, administradores escolares, supervisores e orientadores educacionais, e até mesmo inspetores educacionais; b) a formação de licenciados para o exercício do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil e, em alguns casos, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. Esta última tendência, configurada em novas habilitações profissionais, passou a ser dominante na década de 1990 ainda que conviva, em muitos casos, com o antigo modelo.

Outro dado importante é a influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais que se evidenciaram, principalmente, a partir da Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando vimos o papel estratégico que a educação assume no ideário neoliberal.

[...] Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. [...] (SILVA, 2007, p. 12)

No que diz respeito à formação de professores, algumas alterações ocorridas na estrutura e no *locus* de formação também contribuiu e influenciou diretamente na indefinição da atuação do Pedagogo, ou melhor, na necessidade de uma reestruturação do próprio campo profissional da Pedagogia.

O decreto nº 3.276 de 06/12/1999, que “dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências”, foi considerado uma verdadeira manifestação do mundo oficial por atribuir padrões para o mundo real ou mundo vivido dos profissionais da Escola Básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades advindas em especial, dos saberes que lhe são próprias (BRZEZINSKI, 1999 *apud* BRZEZINSKI, 2008, p.196). Esse fato evidenciou a presença da ideologia neoliberal, que mantém coerências com a agenda dos organismos internacionais financiadores da Educação no Brasil, o que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação. Essa perspectiva repercute até hoje, e contribui para as tensões que cercam o processo de formação profissional do Pedagogo, sugerindo que seja compatível com seu campo epistemológico.

Ressalto, portanto, a necessidade de trabalhos que se dediquem a repensar a própria natureza epistêmica da pedagogia, considerando-a um campo científico diferenciado pela própria complexidade que constituiu e da qual é constituída. Entretanto, este não é o objeto do presente estudo.

Os embates e indefinições com relação ao processo de formação do pedagogo já podiam ser percebidos no campo legal desde a Lei 9394/96⁸ quando da indefinição de seu *locus* de formação entre o recém criado Normal Superior e os Cursos de Pedagogia. Os Cursos de Pedagogia assumem este *locus*, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº

⁸ Após a Lei 9394/96 não ter conseguido definir com clareza como seria feita a formação do professor para a Educação Infantil e anos iniciais, o decreto 3276/99 determina em seu Art.3º §2º os Cursos Normais Superiores como exclusivo *locus* de formação deste profissional. Mais tarde, o decreto 3554/00 dá nova redação ao §2º, substituindo a palavra exclusivamente por preferencialmente. Consequentemente são os Cursos de Pedagogia quem mais tarde assumiram o *locus* desta formação.

1 de 15/05/2006 (do Conselho Pleno – CP) que institui as DCN para o Curso de Pedagogia, Licenciatura, assim a docência passa a ter caráter basilar na sua estruturação curricular.

Para Libâneo é possível que estas Diretrizes estejam excluindo o caráter científico da ação docente, restringindo o ato pedagógico às ações de sala de aula e, portanto, delimitando a função do pedagogo a docência que embora se defina como ampliada⁹ apresenta caráter reducionista por não se aprofundar nas especificidades técnicas e científicas de cada função presente neste ato pedagógico. Desta forma, contribuindo para um processo de desconstrução e até mesmo desmonte do campo científico da Pedagogia.

Segundo Franco:

[...] A Pedagogia, ciência da educação, tendo como objeto de estudo a práxis educativa, há que se pautar nas ações investigativas a partir da práxis, uma vez que já existe hoje a certeza de que as teorias sobre educação não determinam as práticas educativas, mas convivem com elas em múltiplas articulações (FRANCO, 2008, p.123).

A Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação - ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais.

Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas e se constitui em uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um significativo conjunto de outras práticas educacionais que permeiam a sociedade. O campo educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola.

⁹ Na Resolução 01/06 art. 5º as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia elencam dezesseis aptidões, o que confere ao curso um sentido de docência ampliada. Porém com relação à titulação o Pedagogo recebe o título de licenciado em Pedagogia. Pode-se interpretar, então, que será o currículo responsável por definir o campo científico e profissional que este sujeito assumirá.

É importante destacar que as DCN para o Curso de Pedagogia carregam em seu texto uma série de contrastes políticos e ideológicos que marcaram as discussões acerca do processo de formação de professores, definindo a Pedagogia como sendo basicamente uma licenciatura.

Nesta reflexão sobre o movimento da ANFOPE pela formação do profissional da educação que estabelece a pedagogia como *locus* desta formação, talvez me seja permitida uma análise que considere a criação de um estatuto epistemológico que contemple as múltiplas possibilidades de atuação do Pedagogo considerando o lugar que a pedagogia ocupa, impossível de ser delimitado, tamanha a complexidade na qual seu campo científico se constitui.

Portanto, parto dos estudos de Brzezinski, Bissoli; Sheibe; Romanelli dentre outros, que tratam da trajetória do Curso bem como a síntese integrativa do conhecimento sobre o tema Formação de Professores de 1990 a 1998, consolidado no documento Formação de Professores no Brasil (1990 -1998), publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), onde se pode observar prevalência do uso do termo *professor* para designar o profissional da pedagogia. O uso desse termo reflete os impasses e embates do curso de pedagogia no que diz respeito a seu campo profissional.

Na esteira dessa imprecisão para a atuação, Bissoli da Silva (1999) discute que não havia nenhuma referência de caracterização do bacharel em Pedagogia no modelo de sua criação, o que gerou, já na gênese, sérios problemas de inadequações curriculares e, conseqüentemente, de formação e tratamento social desse profissional.

Para que seja possível uma reflexão sobre o processo de formação do profissional da educação e a pedagogia como *locus* desta formação é preciso compreender além dos seus aspectos epistemológicos, o contexto sócio-histórico de suas bases legais, que resultaram em representações evidenciadas por entidades que até hoje se destacam no cenário da pesquisa e da educação.

Em sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu revela, além de outras coisas, o caráter reprodutivo da escola. A escola é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, transmitindo uma cultura socialmente reconhecida como legítima. Embora essa não tenha sido sua principal preocupação, Bourdieu contribui de forma significativa para o entendimento das relações entre os agentes sociais (professores, alunos e outros) e a estrutura social, ajudando a desvelar os mecanismos de discriminação e diferenciação inerentes ao funcionamento da escola. Para entender esses mecanismos, ele constrói o conceito de *habitus* como um recurso mediador entre os agentes e a estrutura. Para Bourdieu, *habitus* é o produto da internalização, pelo indivíduo, das condições históricas e sociais realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e social. As estruturas que caracterizam um campo específico e uma condição de classe são apreendidas sob a forma de regularidades, que, associadas a um meio social, produzem sistemas de disposições duráveis que estão predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Tais estruturas funcionariam como princípio gerador de práticas.

É no sentido do *habitus* como princípio gerador de práticas incorporadas e produzidas ao longo da trajetória do agente professor, dentro de campos sociais diversos, que se pretende discutir a prática e a formação docente. Para Bourdieu (2002), o *habitus* é importante para a análise de atitudes subjetivas que são capazes de estruturar as representações e a geração de novas práticas.

Os saberes produzidos, incorporados pelo *habitus*, ao longo da trajetória profissional e pessoal, são mobilizados pelo professor conforme as necessidades colocadas pelos dilemas da vida profissional. Assim, torna-se importante destacar os estudos (NÓVOA, 1992; TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991) que dão voz ao professor a partir de estudos de trajetórias, histórias de vida, procurando identificar com que saberes eles operam e como constituem es-

ses saberes. Acredita-se que, à luz do conceito de *habitus* e *campo social*, é possível pensar a natureza desses saberes e compreender o processo formativo do professor.

Bourdieu possui uma vasta obra, que se caracteriza por romper fronteiras disciplinares e desenvolver estudos em diferentes campos das Ciências Sociais, tratando de diferentes temas. Para a Educação, em especial, sua obra é de muita relevância. Bourdieu teve o mérito de desenvolver, a partir dos anos 1960, uma resposta original para o problema das desigualdades sociais. Com o desenvolvimento de grandes pesquisas encomendadas pelo governo americano e francês, começa a reconhecer que o desempenho escolar não dependia simplesmente de dons individuais, mas da origem social dos alunos; vem à tona o peso das origens sociais sobre os resultados escolares. A educação e a escola passam a ser interpretadas como lugar de reprodução e desigualdades sociais e culturais.

Martins (1990) afirma que, embora os estudos sobre o sistema de ensino ocupem um lugar de destaque no conjunto dos trabalhos de Bourdieu, a sua intenção não foi construir uma teoria do Sistema de Ensino, mas sim, de elucidar os mecanismos de funcionamento dos diferentes espaços sociais, as lutas internas, as hierarquias, as condutas existentes nas inter-relações entre o indivíduo e a sociedade, entre estrutura e ator.

Conforme Nogueira e Nogueira (2004), a problemática comum que atravessa o conjunto da obra desse autor, de forma mais ou menos explícita, é a compreensão da ordem social de maneira que escape tanto do objetivismo quanto do subjetivismo, construindo uma teoria da prática ou do conhecimento praxiológico. O objetivismo tende a tomar a estrutura/realidade social como transcendente ao indivíduo, como algo que determina as ações individuais de fora para dentro. O subjetivismo tende a ver a ordem social como produto consciente e intencional da ação individual; as ações são determinadas de dentro para fora. Na tentativa de superar essa dicotomia, Bourdieu defende o conhecimento denominado por ele de praxiológico. Esse tipo de conhecimento tem como objeto apreender a articulação entre o plano da ação ou das

práticas subjetivas e o plano das estruturas; investigar as relações dialéticas entre estrutura e ator, utilizando as palavras do autor; e investigar o processo de “interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”.

É nesse contexto que ele introduz um conceito estratégico em seu esquema de explicação para a articulação entre estrutura e agente social, que é o conceito de *habitus*, buscando enfatizar a mediação entre o sujeito e as relações objetivas do mundo social.

A palavra *habitus* originou-se da filosofia escolástica, para designar “uma qualidade estável e difícil de ser removida, que tinha por finalidade facilitar as ações dos indivíduos” (MARTINS, 1990, p. 63). Bourdieu retém a idéia de *habitus* da escolástica como sistema de disposições duráveis e lhe confere uma definição mais complexa e dialética. O *habitus* seria a mediação entre a estrutura e a prática. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nas estruturas sociais, que efetivariam sua subjetividade, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações”, que orientaria suas ações nas situações posteriores. O *habitus* seria, então, produto da incorporação das estruturas sociais.

Assim fica definido o conceito de *habitus* para Bourdieu:

Um sistema de disposições duráveis e transponíveis, dispostas a funcionar como princípios geradores e organizadores de práticas e representações, que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los; objetivamente reguladas e regulares, sem ser em nada o produto da obediência às regras e sendo tudo isso coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BONNEWITZ, 2003, p. 76-77).

O *habitus* funciona como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais; através dele, o passado sobrevive no momento atual e tende a subsistir nas ações futuras dos agentes sociais, num processo que Bourdieu chama de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade. As marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos sujeitos, não necessariamente de

forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se num *habitus*. A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem. A incorporação do *habitus* é ressaltada por Nogueira e Nogueira (2004, p. 33), quando dizem que os indivíduos.

[...] agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encadeamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social.

Bourdieu classifica o *habitus* de duas maneiras: o *habitus* primário é aquele transmitido de maneira implícita, inconsciente, pela educação familiar e regras de classe. O *habitus* secundário é explícito, metodicamente organizado, proveniente da educação escolar, da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa. À medida que as condições sociais e históricas são alteradas, o *habitus* também se modifica e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação, que irão contribuir para a conservação ou a transformação de suas estruturas. A prática se realiza na medida em que o *habitus* entra em contato com uma situação. Portanto, a prática é produto de uma relação dialética entre uma situação, que mais tarde foi denominado de campo social, e um *habitus*. O *campo*, então, é o local de mediação entre o ator e a estrutura.

Os agentes estão localizados num determinado campo e procuram se ajustar à sua lógica específica. Essa lógica, Bourdieu chama de “sentido do jogo”, que é o conhecimento prático herdado de sua socialização familiar, para lidar com as situações associadas à sua posição social. Os indivíduos iriam desde cedo apreendendo o que é possível ou mesmo desejável para alguém de sua posição social. Portanto, as ações dos agentes são produtos da interiorização das estruturas desse campo e de outros de que venham participar.

Para Ortiz (1983), Bourdieu define campo como um espaço social que possui estrutura própria e relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais, com uma lógica pró-

pria de funcionamento e de estratificação e princípios que regulam as relações entre os agentes sociais.

Nogueira e Nogueira (2004) dizem que Bourdieu considera que cada campo possui hierarquias e disputas, entre dominantes e dominados, por determinados bens simbólicos e consequentemente por posições sociais. No interior de cada campo, os indivíduos passariam a lutar pelo controle da produção e legitimação dos bens produzidos. Nesse sentido, ele amplia o conceito de bem para capital cultural, econômico e social, que teriam graus de importância diferenciados dentro de cada campo social. A posse, em graus diferenciados, desses capitais, dentro de cada campo específico, determinaria as posições sociais de cada indivíduo. Os indivíduos ganhariam maior prestígio e poder na sociedade em geral ou no campo específico de produção simbólica, na medida em que fossem capazes de produzir, identificar, apreciar e usufruir das produções consideradas superiores.

Considero fundamental a contribuição de Bourdieu, para compreensão do processo de constituição da formação do pedagogo com base na docência, o que foi exposto no movimento de luta organizado pela ANFOPE, para a definição de políticas para a formação dos profissionais da educação. Movimento este organizado em um campo de lutas e embates históricos, que contribuíram para a concepção atual de Formação Docente, Pedagogia e Pedagogo, presentes na Resolução nº 1/06 que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

2.4 - Procedimentos Metodológicos

Considera-se que a busca pelo conhecimento que envolve a questão da formação do pedagogo está imersa sob variáveis históricas, políticas e ideológicas que se submetem sempre às formas diferenciadas de interpretação e sentido que lhe é conferido pelos sujeitos que a analisam num contexto de profunda subjetividade.

Se considerarmos que uma forma especial de conhecer está descrita em uma obra prima escrita na Grécia Antiga, em Atenas, e expressada pela tragédia, esse gênero da literatura e da

vida coletiva na *polis* é possível compreender a concepção que utilizo como ponto fundamental da questão metodológica que envolve este estudo.

Efetivamente, na obra prima *Édipo Tirano*, que se propagou na Atenas de Péricles (século V a.C) e por dois milênios e alguns séculos até nós, Sófocles, seu autor, coloca os humanos perante a vital necessidade do conhecimento para a vida na *polis*, para a convivência que se faz com os outros humanos já agora organizados na forma de Estado. Sófocles, que exerceu funções nas altas magistraturas em Atenas e muito próximo de Péricles, desafia-nos, a saber, dos nexos de ordem moral, ética e política que definem o viver humano e, acrescentaríamos, em uma determinada formação social. Diz-se de *Édipo Tirano* é a tragédia do saber. Nesta tese, inspirada nesse princípio, do saber como necessário, trata-se de estabelecer os nexos que nos dão respostas quanto aos caminhos por onde tem andado a formação dos professores. Trata-se de dar resposta à esfinge que constantemente nos aparece para lembrar que só há dois caminhos: o de decifrar os enigmas da vida ou morrer.

Neste caso, pretendo a partir desta pesquisa decifrar as variáveis encontradas sobre a formação do pedagogo para que não pereçamos como uma categoria de trabalhadores, engolfada pelos atuais avanços da flexibilização, do descarte, da alienação de tantas categorias de trabalhadores.

Não se trata de avocar Sófocles e sua obra *Édipo Tirano* na perspectiva que grande parte das pessoas, hoje, de uma forma ou de outra ouviram falar a respeito, o que se fez pela introdução da psicanálise de Freud, pela subjetividade do inconsciente, pela abordagem de um sujeito a - histórico. Ao contrário, trata-se de ao ver como Sófocles foi capaz de desenhar as contradições do seu tempo, também refletir como, historicamente, se deu a relação entre o Estado e a formação de trabalhadores da educação, afinal: o poder do Estado, como se configura e em que sentido se dá a formação de professores para o trabalho nesse mesmo Estado.

Uma tensão marcada pelo embate entre visões de mundo, de conhecimento, mas também um processo investigativo do conhecimento. Também neste estudo trata-se de ver a tensão entre o mundo oficial, o mundo real e seus agentes.

Ao assim, analisar a relação Estado e formação de professores no nível superior de ensino, entre 1960 e 2006, através da relação entre o que chamo aqui, apoiando-se em BRZEZINSKI, 2008, de mundo oficial e o mundo real, verifica-se uma relação tensionada entre os projetos elaborados e estabelecidos para o campo da pedagogia.

Porém, nem sempre esses projetos, essas ações, são claros, frequentemente se apresentam ambíguos, mesclados ideologicamente e conduzidos hegemonicamente, por consentimento ou coerção. É necessário analisar e refletir sobre os pensamentos circulantes na sociedade civil organizada na forma de associações¹⁰, que se dispõe a contribuir para o processo de formação do profissional do pedagogo.

Do ponto de vista dos debates e das pesquisas o tema está presente nas discussões e ações sobre as reformas educativas e seus questionamentos, sobretudo, em torno da criação e implementação das propostas curriculares para o curso de pedagogia, nas análises das práticas pedagógicas, nas discussões em torno das novas tecnologias e na formação inicial e continuada de professores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, portanto, foi necessária a delimitação de um referencial teórico que contribuísse para alcance dos objetivos propostos, considerando a complexidade do tema e as diferentes abordagens encontradas.

Como referenciais teóricos foram utilizados pesquisadores que tratam do tema da educação e, especificamente, da história da educação, da formação docente, da legislação educacional, e da relação ideologia e poder, destacando-se Romanelli, Libâneo, Brzezinski, Bissoli, Scheibe, Cambi, Manacorda, Bourdieu entre outros. Esses autores são fundamentais para uma reflexão

¹⁰ ANFOPE, ANPED, dentre outras já citadas anteriormente.

acerca do movimento de luta organizado pela ANFOPE, desde 1980, nos quais se identificam algumas das principais discussões levantadas por esta pesquisa, pois congregam autores pesquisadores comprometidos com a construção de um campo profissional e científico sólido para a pedagogia e para o pedagogo, sem, contudo, desconsiderar a essência que os constitui, o ato pedagógico. Também foram utilizadas fontes primárias, secundárias, bibliográficas, teses, dissertações, artigos veiculados na Internet e documentos legais, que possibilitaram realizar estudos sobre a formação do pedagogo no Brasil, com maior ênfase nos embates políticos, ideológicos e acadêmicos que resultaram nas DCN que definem a formação do pedagogo, com base na docência.

3. CAPÍTULO I - BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR E DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL DE 1960 A 2006

3.1 – Contextualizando a formação dos profissionais da educação e a Pedagogia no Brasil e suas bases legais a partir de 1960

Para que seja possível refletir sobre a formação do pedagogo é necessário apresentar uma compilação da trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, selecionando de sua longa e complexa história dados que permitam realizar demarcações no contexto da problemática delimitada e nas abordagens realizadas no período 1960/2006.

O Curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939 através do decreto nº 1190 , no contexto de reorganização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, decorrente da concepção normativa da época, em que foram estruturadas quatro seções fundamentais para a referida instituição de ensino superior: de filosofia, ciências, letras, pedagogia, e uma seção especial de didática. Já marcado pela indefinição, o curso formava em três anos o bacharel em pedagogia, habilitado para atuar como técnico em educação. Com mais um ano,

através da complementação feita em didática, formava-se o licenciado para atuar como professor nos cursos normais.

Em 1961, tivemos um marco importante para educação brasileira, quando foi assinada a primeira lei de diretrizes e bases da educação, lei nº 4.024. Considero importante destacar alguns aspectos específicos que marcaram a sua tramitação, até chegar ser assinada.

Em 15 de janeiro de 1959 foi apresentado o projeto-de-lei chamado de “Substitutivo Lacerda”. Este propunha, entre outras coisas, que a sociedade civil assumisse o controle da educação, defendendo, à vista disso, uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, pelo setor público, porém vinculando a responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas; uma forma de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, cuja prestação de ensino caberia às instituições privadas. Para isso, argumentava e alegava-se a chamada “liberdade de ensino”.

Com a discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante o longo período que se compreende de 1946 a 1961, constata-se uma disputa de duas propostas de LDB, que traduz a relação paradoxal e contraditória no âmbito político-econômico. Este embate acontece entre o grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista, o Estado sendo o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência asfixiante do capital externo, e o outro grupo que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, objetando qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado tanto na área econômica, como na educacional.

A forte influência do grupo que resguarda a idéia da “liberdade de ensino” (ou a justificativa da iniciativa privada) sobrepuja na LDB, o que expressa na defesa absoluta dos direitos que a família encerra e compreende atinentes à escolha da educação que lhe apraz. Esta colocação está exatamente em contraposição à ingerência estatal para projetar e planificar o siste-

ma de ensino, deixando implícita que é uma ação assaz totalitária. Indubitavelmente, tal ação procura circunscrever na LDB a prerrogativa e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, na obtenção do financiamento do poder público em educação.

No mencionado substitutivo do deputado Lacerda, podemos dizer que a discussão sobre “a liberdade de ensino”, com bases inteiramente privatistas, foi o conteúdo preponderante abrangido no mesmo. Segundo Romanelli, os artigos fulcrais, o 3º, o 4º e o 5º, deste projeto, se constituem como um silogismo, sendo os dois primeiros artigos¹¹ apresentados como premissas, e o último¹² como conclusão:

Os dois primeiros foram capciosamente prepostos, como num sofisma, para que o último pudesse ser enunciado conclusivamente. Como se vê, o centro do interesse não estava no direito da família, mas na reivindicação de recursos que se fazia em favor desta ao Estado para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que ao ensino oficial (ROMANELLI, 1988, p. 174).

Nos artigos 6º e 7º, evidencia que o princípio dos direitos familiares torna-se a referência argumentativa para fundamentar a tese da liberdade de ensino, sustentando os interesses das lideranças conservadoras representantes, sobretudo, da Igreja Católica¹³. Demonstra uma investida, de forma escusa, contra o açambarcamento do ensino exercido pelo Estado. Reivindica condições isonômicas tanto para o ensino privado, como para o público. Fica patente que este substitutivo intenta terminantemente advogar e escudar os apanágios da iniciativa priva-

¹¹ Art. 3º - A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família. Art. 4º - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

¹² Art. 5º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.

¹³ Art. 6º - É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado no Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares.

da, definhando e deteriorando, em contrapartida, a oferta de escola pública e gratuita, que a impossibilitaria, pois, de estar a serviço das camadas populares e, ainda, de concorrer com as instituições particulares de ensino.

Para garantir e concretizar as prerrogativas absolutas da iniciativa privada, o substitutivo incumbia-se de salvaguardar a representação da mesma no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais, pois estes órgãos de direção de ensino seriam as instâncias responsáveis pela normatização e coordenação de recursos. Nesse sentido, Romanelli nos mostra dois aspectos emblemáticos da defesa imperiosa do ensino privado nas letras do substitutivo.

O primeiro deles é a de que ao ensino secundário, área de prioridade e preferência da iniciativa privada, o anteprojeto consagrava 15 artigos, enquanto, para o ensino superior, apenas 3 artigos, ainda assim com um deles consagrado ao reconhecimento das Universidades particulares, para o que estipulava, como única condição, o voto favorável de dois terços dos membros do Conselho Nacional de Educação. O segundo é a de que igualmente 15 artigos foram dedicados ao título – “Recursos para Educação”, e todos, sem exceção, regulamentando a forma como o Estado deveria proceder para destinar fundos a estabelecimentos de ensino particular. Nenhum, portanto era dedicado a prever como o Estado conseguiria esses recursos, nem como os aplicaria na expansão da rede de ensino oficial, a fim de atender às necessidades do país. Os artigos 70, 71 e 79 podem dar bem uma dimensão de tamanho despautério (*Grifo meu*. ROMANELLI, 1988, 175).¹⁴

A reação a este anteprojeto foi imediata, partindo de intelectuais e educadores, que culminou, em 1959, com o manifesto dos educadores. Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito. Não obstante, apesar desse levante, o texto final da primeira LDB, apresentado no Congresso em dezembro de 1961, manteve praticamente na ínte-

¹⁴ “Art. 70 – Além dos recursos orçamentários destinados a manter e expandir o ensino oficial, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o do Ensino Médio e o do Ensino Superior proporcionarão recursos, previamente fixados, para a cooperação financeira da União com o ensino de iniciativa privada, em seus diferentes graus.

Art. 71 – A cooperação financeira da União, dos Estados e dos Municípios se fará:

a) sob a forma de financiamento de estudos através de bolsas, concedidas a alunos, na forma da presente lei;
b) mediante empréstimos para construção, reforma e extensão de prédios escolares e respectivas instalações e agrupamentos;

Art. 79 – Ao conselho Regional de Educação e às Comissões que dele receberam os poderes previstos neste capítulo compete:

a) garantir a plena liberdade do bolsista ou de sua família no uso e emprego que fizeram da bolsa quanto ao gênero de educação, tipo de estudos ou instituição escolar que escolheram.”

gra o substitutivo Lacerda, representando um certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe o direito de ser financiado pelo Estado.

Enfim, assevera-se que a LDB/61 nasceu ultrapassada, e que fora tão discutida e que poderia ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, iria não entanto, fazer prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir entre o sistema escolar e as necessidades de desenvolvimento.

No que diz respeito ao estudo proposto por este trabalho, é importante destacar que a Lei 4024/61 previa como uma das funções do Conselho Federal de Educação o estabelecimento de currículos mínimos para os cursos universitários bem como preconizava a existência de profissionais destinados às funções não docentes, com seu *locus* de formação nos Institutos de Educação.

Em 1962, ocorre a primeira reformulação do Curso de Pedagogia, em decorrência de exigências da Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1961, através do Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação que visava, dentre outras ações, regulamentar o currículo mínimo do Curso de Pedagogia.

É interessante observar que na introdução do Parecer 251/62, o relator, Conselheiro Valnir Chagas, argumentava que havia duas correntes acerca dos rumos do curso: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Numa postura ambivalente, o autor do Parecer optou por dar razão às duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defendeu a tese da elevação de níveis de formação do professor. No entanto, manteve o esquema 3+1.

No processo de implementação do Parecer 251/62, aconteceram a Reforma Universitária – Lei 5540/68- e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - Lei 5692/71- que sinalizavam que o

modelo a ser adotado pelo Curso de Pedagogia deveria ser direcionado para a formação do chamado especialista da educação.

Essa nova estrutura, consubstanciada no Parecer 252/69, procurava superar as deficiências do curso de Pedagogia centrado em generalidades educacionais sem conteúdos que lhe servissem de base e no qual os alunos não chegavam a ser professores como os demais.

Em decorrência desse modelo adotado na legislação, o Parecer 252/69 estruturou o curso de Pedagogia voltado para a formação do especialista a partir de várias habilitações de curta e longa duração, sinalizando a idéia de polivalência, referendando o artigo 30 da Lei 5.540/68. Esse especialista, em sua função e formação, foi fruto da reestruturação tecnocrático-militar do Estado e, por conseguinte da implantação de um novo modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Nos anos 70, ampliou-se a problemática advinda da implementação do Parecer 252/69 que explicitava na formação do profissional do curso de Pedagogia a dicotomia professor x especialista. Na verdade, esse confronto continuava a revelar a ausência de identidade profissional, já que nesse momento o curso de Pedagogia formava tanto o professor para o curso de Magistério de 2º Grau quanto o supervisor, o orientador, o administrador, o inspetor e o planejador. Apesar de terem a mesma duração, o *status* profissional e remuneração se diferenciavam, bem como se naturalizava inadequadamente a nomenclatura de especialista àqueles que não eram professores, mas também não haviam cursado especialização.

Em larga medida, as propostas apresentadas na década de 1970 pelo Conselho Federal de Educação, por meio dos Pareceres 67 e 68/75 e 70 e 71/76, cujo relator foi o professor Valnir Chagas, indicam que esse docente poderá tornar-se bacharel, acrescentando na sua formação uma habilitação, a de especialista em educação, mediante complementação de estudos, por meio de um curso de Bacharelado em Pedagogia. Tais indicações propunham a formação de especialistas e do professor para o ensino pedagógico do Curso Normal, assim como do peda-

gogo em geral, a ser realizada em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura. Esses pareceres como sabemos, não foram homologadas na época.

O modelo pretendido por Chagas é assim caracterizado:

A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, tanto quanto do pedagogo em geral, **será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas** e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério. (CHAGAS, 1976, p. 76, grifos meus).

Esse relator propunha cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. Ao Curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, sendo subsequente a formação do especialista. Esta proposição, não homologada à época, agora é reeditada, considerado o especialista em educação um prolongamento do professor.

Passo, então, a uma análise comparativa dos pareceres relatados por Chagas, em 1970, com o projeto que deu origem a resolução nº 1 de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. O documento que deu origem a esta resolução definiu um profissional cujo percurso inicial era o de docente, feito no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse docente poderia verticalizar sua qualificação, acrescentando à sua formação inicial a de especialista, por meio de curso de pós-graduação. Em síntese, o que se pretende é habilitar o especialista no professor, da mesma forma proposta por Chagas na década de 1970.

Esta concepção foi objeto de severas críticas à época, pelos que defendiam a formação do especialista no Curso de Pedagogia, uma vez que a formação do professor para a educação infantil e para as séries iniciais era feita por meio dos cursos de formação para o magistério em nível médio.

Chagas, justificando sua proposta pela ampliação e complexificação das organizações escolares reconhecia, já nos anos 70, a necessidade da formação do professor para todos os níveis em cursos superiores de graduação, com o que se deslocava naturalmente a formação do

especialista para o nível de pós-graduação, sempre tomando a formação para a docência e a experiência no magistério como *pré-requisitos* para esta formação. Assim, o próprio Chagas propunha-se a superar os limites impostos ao Parecer 252/69 e respectiva resolução pelo próprio desenvolvimento da sociedade:

O Especialista em Educação é também um prolongamento do professor, resultante do crescimento das escolas e da sua organização como e em sistemas cada vez mais complexos. Surgiu com o diretor clássico, já descrito, que se desdobrou e se desdobrou, gradualmente, em dezenas de profissionais ora necessários em determinadas circunstâncias, ora simplesmente pedantes e inúteis, que no fundo se prendem aos componentes básicos da educação formal: a escola, o professor e o aluno. Daí as três especialidades fundamentais: administração, supervisão e orientação que se forma com o tempo delineando, seja quanto às suas funções, seja quanto às próprias designações. (CHAGAS, 1980, p. 317).

Esta mesma justificativa, o desenvolvimento das forças produtivas com suas consequências sobre a educação, serviu à retomada da defesa da formação do professor da educação básica em cursos de graduação pelos profissionais da educação e pela sociedade civil, desde o processo constituinte. Sobre o que não se construiu consenso nas discussões que se iniciaram a partir de 1980 com a criação do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e seus desdobramentos foi a identidade e em decorrência, as funções, do Curso de Pedagogia.

No final da década de 70 e início dos anos 80, com o processo de abertura política, surgem movimentos organizados de educadores, entre eles o Comitê Nacional Pró Formação do Educador e a primeira Conferência Nacional de Educação, que promovem vários fóruns, publicam muitos textos e fermentam a discussão sobre a identidade do curso e da profissão de educador, que no período anterior era restrita ao círculo dos aparelhos de Estado e seus burocratas. Esse movimento iniciou a ruptura dos fundamentos legais para a direção do curso e consolidou na ANFOPE, com verdadeiros ‘fundamentos paralegais’ na busca de reestruturação do curso e do perfil do profissional da Pedagogia e das Licenciaturas.

A década de 80 foi marcada também pela denúncia da ‘reprodução’ pelo sistema educacional da divisão social e técnica do trabalho a partir do papel do supervisor, inspetor, administrador e orientador, frutos do Parecer 252/69. Na busca de superar os entraves do ‘especialista’, mudou-se o enfoque de discussão e de modelos curriculares de Pedagogia para a formação de um pedagogo generalista que, por sua vez, se tornou sinônimo de um profissional sem rosto/generalista no imaginário social.

Nesse processo, Bissoli da Silva (2003) chama a atenção para o fato de que ou a Pedagogia não se constitui como um campo específico de conhecimento e, nesse caso, apenas lhe restaria dar nome a um curso, ou este é que foi organizado de maneira indevida em relação ao campo teórico da Pedagogia. (p. 259).

Os desafios dos anos 90 se complexificaram diante desse conturbado percurso histórico e conceitual do curso, particularmente com a nova configuração sócio-econômica em moldes neoliberais, trazendo desdobramentos significativos nas políticas educacionais que se materializaram também na aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 e em inúmeros documentos normativos no que diz respeito ao perfil do novo professor para uma economia globalizada e um Estado Mínimo nas questões sociais.

Paralelamente, novas pesquisas apresentam o caráter contínuo e inconcluso da formação docente, a partir de estudos sobre a construção da competência profissional do educador aliada ao compromisso social e, particularmente, a necessidade de articulação do Estado, das agências formadoras e contratantes de profissionais da educação para implementação de políticas públicas e de um projeto nacional de educação alicerçado na formação profissional, na participação docente e na valorização do magistério. As temáticas da formação continuada, de desenvolvimento profissional e da formação em serviço também são progressivamente inseridas no jogo de construção do perfil e identidade do pedagogo.

Vale destacar que os desdobramentos da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornaram-se, no final dos anos 90, a grande temática abordada, o que culminou com a discussão das diretrizes curriculares nacionais para a formação do profissional da educação básica e do próprio curso de Pedagogia. Isto desencadeou embates de posições do movimento coletivo das associações, universidades e sociedade civil com a atual política educacional de governo a respeito da formação de professores. Esses embates fazem emergir, novamente, o impasse sobre o assunto. Nesse quadro, as posições tenderam a dificultar o enfrentamento real do Curso e seu direcionamento, uma vez que a nova configuração do Estado (Estado Mínimo) recoloca o confronto entre os fundamentos legais advindos da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e decretos presidenciais, e dos diversos “ensaios” de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e os fundamentos “paralegais” construídos nas décadas de 80 e 90 pela ampla movimentação política e produção acadêmica da categoria.

Sem a intenção de repetir discussão sobre a qual há vasto material publicado, registro, para fins desta análise, as três concepções que se confrontaram nestes trinta e seis anos: a pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelato; e a pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso, uma vez que a defesa da formação de especialistas na graduação foi se fragilizando ao longo do tempo, embora a LDBEN, intempestivamente, as resgatasse, com o que se ampliaram as divergências e as dificuldades.

Considerando apenas parte deste tão longo debate, e sem levar em conta a totalidade e riqueza de experiências que se desenvolveram ao longo do tempo, inclusive avaliadas, o Conselho Nacional de Educação decidiu por um formato que confere exclusividade à licenciatura, e especificamente de Educação Infantil e séries iniciais, acrescida da qualificação para ensino

profissionalizante de nível médio nas modalidades Magistério e Serviços de Apoio, tudo em um único percurso, vedadas as ênfases ou habilitações. E ainda, tomando por base a formação de um profissional polivalente, rejeita a possibilidade da formação por disciplina facultada pela Resolução CNE/CP nº 01/99, no seu Art. 7º, § 1º. O resultado das decisões contidas hoje, na Resolução nº 1/06 foi o de redução do campo epistemológico da Pedagogia, com seu vasto elenco de possibilidades formativas, que superam de muito as tradicionais habilitações, à docência para crianças. As demais possibilidades passam para o nível subsequente, em cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, abertos a todos os licenciados, e em muitos casos, dado as condições de interdisciplinaridade, aos bacharéis, como já ocorre com frequência.

Assim, adentra-se o século XXI, com questões de cunho prático-institucional e dimensões teórico-epistemológicas relativas à formação dos profissionais da educação, a Pedagogia e o Pedagogo. Dentre as muitas representações que participaram e participam do processo de discussão desta temática, destaco a ANFOPE pela forma como tem liderado as discussões a cerca do tema. Desta forma, decidi utilizar como base desta pesquisa os documentos finais gerados nos encontros promovidos pela ANFOPE, desde 1990 até 2006. Por isso, para melhor análise e discussão do tema apresento no capítulo seguinte, sinteticamente, a trajetória histórica desta instituição que remonta do início da década de 1980.

4. CAPÍTULO II - REFLETINDO SOBRE OS DOCUMENTOS GERADOS PELOS ENCONTROS DA ANFOPE A PARTIR DA DÉCADA DE 80

4.1 - Um pouco sobre a trajetória histórica da ANFOPE e a luta por uma política de formação para os profissionais da educação

A fim de possibilitar a melhor compreensão dos aspectos referentes ao contexto atual da pedagogia e da formação dos profissionais da educação, levantadas pelo presente estudo é fundamental detalhar o processo histórico que deu origem a ANFOPE.

A ANFOPE passou a ter existência jurídica em 22 de julho de 1990, porém, sua origem remonta a 1980, com a criação do Comitê Nacional Pró- formação do Educador, cujo objetivo maior era articular as atividades de professores e alunos tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no Brasil. Esse Comitê, com intensa atuação de 1980 a 1983, realizou vários seminários tanto estaduais quanto regionais, merecendo destaque o Encontro Nacional realizado em novembro de 1983, na cidade de Belo Horizonte, onde foi aprovado o “Documento de Belo Horizonte”. Na ocasião o Comitê transformou-se na “Comissão Nacional pela Formação dos Educadores” (CONARCFE) que seria o mediador para acompanhar a continuidade do processo, como também promover o debate sobre a questão. Daí, em 1990 originou-se a “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação” – ANFOPE, responsável pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores.

Portanto, torna-se necessário retroceder historicamente até este período para compreender a origem da Associação e sua respectiva trajetória, considerando, ainda, a situação política em que o país se encontrava naquele momento.

No período imediatamente anterior a década de 1980, o Brasil passava por um lento processo de abertura econômica e política, iniciado em 1976, com o retorno dos exilados políticos, término da censura à imprensa e anistia que culminaria no momento das “Diretas Já”, o qual reivindicava o direito do povo eleger o presidente da república e o fim da ditadura militar, instaurada em 1964. Nesse contexto, as ações foram favorecidas, possibilitando a articulação dos movimentos sociais, especificamente os de educadores, como o que originou a ANFOPE.

Os movimentos de educadores tiveram possibilidade de emergir por meio do fortalecimento das associações profissionais e dos sindicatos. Nessa ocasião, um dos principais movimentos de educadores foi o do Comitê Nacional Pró-formação do Educador. Embora o Comitê

tenha sido criado oficialmente, em 1980, ele teve sua origem em 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, que se realizou em Campinas Estado de São Paulo.

Nesse momento o Brasil ainda se encontrava em regime militar, sendo presidente o General João Figueiredo.

A política de transição democrática então deflagrada vem acompanhada da crítica às relações entre educação e sociedade. Os educadores brasileiros se organizam para a construção de uma política de formação do profissional da educação. A I Conferência Brasileira de Educação – CBE realizada em São Paulo no ano de 1980 pode ser considerada um importante momento no processo de discussões a respeito da formação do pedagogo e do professor.

Durante a realização da I CBE foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de mobilizar os educadores e estudantes para debaterem acerca das reformulações dos cursos de formação dos educadores. Em 1983, no I Encontro Nacional do Comitê, em Belo Horizonte, criticou-se a visão do Estado de que a formação dos professores era uma questão de constituição dos recursos humanos para a educação. Tal posição era distante daquelas defendidas por educadores em âmbito nacional que contestavam a formação tecnicista do educador. A ruptura com o ideário tecnicista foi um marco do movimento de formação dos professores no sentido de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. O documento final – *Documento de Belo Horizonte* – contém uma análise da conjuntura política e social do país, propostas para a formação do pedagogo e a transformação do Comitê em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE.

Nesse I Encontro Nacional teve início a formulação dos princípios gerais da proposição de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Conforme o documento final:

Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador [...] [...] a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (Encontro Nacional, 1983, p. 57-58).

Na época o movimento de educadores mobiliza-se devido aos pareceres do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valnir Chagas, que alteravam a formação dos professores e dos pedagogos.

O I Seminário de Educação Brasileira é considerado como um marco importante para o Comitê, pois permitiu a superação do isolamento das discussões sobre a formação de professores e pedagogos, alcançando maior abrangência nacional. Na mesma ocasião, os debates realizados permitiram ao Comitê afirmar que a reformulação do Curso de Pedagogia somente seria possível se, conjuntamente, fossem abordados os Cursos de Formação de Professores e a revisão do currículo das Licenciaturas.

O movimento de educadores caminhava em direção à defesa da descentralização do poder de decisão no tocante às questões educacionais reivindicando maior autonomia para as Universidades e a instauração da gestão democrática nas escolas. Com isso, o MEC em 1978, suspendeu as indicações em andamento no CFE, fazendo com que as faculdades de educação das universidades públicas e particulares promovessem a revisão dos cursos de pedagogia. Assim, nesta ocasião, o movimento passou a promover debates mais específicos sobre a reformulação dos mesmos no Brasil.

A entidade CONARCFE surge, oficialmente, na I Conferência Brasileira de Educação promovida no início da década de 1980 com o nome de Comitê Nacional Pró-formação do Educador. Inicialmente o Comitê tinha a intenção de fazer com que os educadores interferis-

sem nas decisões políticas, visando à participação nos novos encaminhamentos na legislação educacional.

A principal meta, na época, era intervir na reformulação dos cursos de pedagogia, cujo processo já havia sido iniciado em 1975, com os pareceres de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação – CFE, pois entendiam que as indicações 67, 68, 70 e 71 tornavam precária a identidade docente do pedagogo e que as habilitações Supervisão Escolar (SE), Orientação Escolar (OE) e Administração Escolar (AE) eram apenas uma forma de divisão do trabalho que fragmentava a pedagogia e não demandava um maior aprofundamento no trabalho docente durante a formação do profissional.

O Comitê Nacional Pró-formação do Educador atuou no cenário nacional, no período de 1980 a 1983, tendo, inicialmente, sua sede em Goiânia e sendo organizado em função das necessidades dos educadores e estudantes de se mobilizarem para que participassem e/ou interferissem nas decisões políticas, possibilitando novas orientações aos encaminhamentos dados a legislação educacional. Tal mobilização é explicada pela própria entidade da seguinte forma:

O impulso inicial dessa articulação remonta, na verdade, a 1975 quando o conselho federal propõe os pareceres 67 e 68/75 de 1976 de autoria do Prof. Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustadas pelo MEC, que abre um debate de âmbito nacional sobre a reformulação do curso de pedagogia (Documento Final-VII Encontro Nacional, 1994, p.7)

Em 1981, o Comitê passou a solicitar a participação de maior número de instituições de formação docente nos seminários regionais promovidos pelo MEC, porém, o próprio Comitê considerou que as discussões foram superficiais e que não havia conseguido envolver a totalidade dos interessados na formação do educador. Devido ao pouco alcance do seminário e das discussões, com o Comitê, em 1982, mudou a sua sede para São Paulo e publicou os resultados dos seminários com a intenção de difundir o que havia produzido até então.

Em 1983, a Secretaria de Ensino Superior do MEC decidiu realizar um Encontro Nacional que foi precedido por Encontros Regionais, com o objetivo central de discutir a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação. Nessa ocasião, o MEC absorveu alguns dos resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pelos movimentos de educadores, e o Comitê ampliou-se, desdobrando-se em Comitês Estaduais os quais organizaram encontros, tendo como tema principal a formação de educadores.

O Comitê Pró-Formação do Educador, durante o I Encontro Nacional realizado na cidade de Belo Horizonte em 1983, transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) por compreender a importância e as dificuldades para se implementarem os princípios gerais formulados e as propostas aprovadas. A sua principal função na época era de acompanhar a continuidade do processo e mobilizar o debate sobre a questão.

A relevante atuação político-pedagógica da CONARCFE teve tamanha amplitude que torna impossível a elaboração de qualquer síntese de suas atividades. No entanto, para atender ao que se propõe este estudo serão registradas sucintamente as principais realizações da Comissão.

A CONARCFE foi criada num contexto de tensão entre educadores e representantes do poder constituído, conforme já exposto anteriormente. Na realidade, a instalação da CONARCFE marcou o distanciamento entre as posições defendidas por educadores em âmbito nacional e as indicações dimensionadas pelos órgãos oficiais, que obstaculizaram o avanço do movimento.

O início do desatrelamento das “amarras” oficiais está evidenciado no Documento Final do I Encontro Nacional, no qual se encontram as exigências feitas ao Estado pelos educadores, consideradas fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento de propostas de reformulações de cursos.

Em uma análise geral pode-se reconhecer no Documento de 1983 que a problemática da reformulação circunscreve-se aos fatores externos e internos à educação, embutidos na crise geral da sociedade brasileira, a saber:

- a) a necessidade de mudança na política econômica vigente – em especial a dependência do capital estrangeiro;
- b) o necessário abandono de uma perspectiva gerencial que propõe soluções tecnicistas e estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica;
- c) o poder de decisão e autonomia do profissional da educação;
- d) a denúncia da política clientelista na área educacional. (CONARCFE, 1989, p. 6)

Pode-se também identificar no Documento de 1983 um conjunto de princípios gerais norteadores das reformulações curriculares. Destacam-se entre elas:

- a) contextualização do movimento de reformulação explicitando sua dependência das condições estruturais da sociedade brasileira;
- b) defesa da autonomia universitária;
- c) gratuidade do ensino em todos os níveis;
- d) reformulação das leis 5.540/68 e 5692/71;
- e) mudanças das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
- f) eleições diretas nas universidades, em todos os níveis;
- g) autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo autonomia para definir os currículos de seus cursos, liberdade para decidir sobre a prioridade da pesquisa e liberdade para realização de experiências pedagógicas a partir de uma Base Comum Nacional;
- h) credenciamento periódico dos cursos e experiências, conduzido, no caso das universidades, pelos Conselhos de Ensino e Pesquisa destas e, no caso das isoladas pelos Conselhos Estaduais de Educação (CONARCFE, 1989, p. 6).

Esses princípios gerais delineiam a natureza e o papel da CONARCFE que se complementam com as orientações de continuidade do processo de mobilização, produção de conhecimento e divulgação do conhecimento redefinidor dos currículos dos cursos que formam professores.

Além disso, na mesma linha progressista apontava o caminho para a formulação de uma concepção sócio-histórica avançada de educador. A partir desta concepção pode-se afirmar que:

o educador, enquanto profissional do ensino é, aquele que: (a) tem a docência como base de sua identidade profissional; (b) domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido,

que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre; (c) é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (CONARCFE, 1989, p. 13)

O período entre 1980 e 1983 é considerado como primeiro período de articulação de diversos movimentos de educadores interessados na reformulação dos cursos de formação docente, um período de relevante atuação político-pedagógica. A CONARCEF, portanto, surgiu em uma ocasião de tensão e embate entre os educadores e o MEC, onde se discutiam os princípios e alternativas sobre as reformulações dos cursos de formação de educadores.

Neste período, o CONARCFE elaborou documentos e atuou na luta pela reformulação dos cursos de formação, considerando sempre a docência como base de identidade de todos os profissionais da educação, enfocando a união entre teoria e prática (núcleo integrador) na formação do educador e estabelecendo a base comum nacional na formação dos profissionais da educação. Além disso, pode-se também lembrar que:

Na mesma linha progressista dos princípios gerais o documento de 83 [do CONARCFE] aponta os caminhos para a formulação de uma concepção sócio-histórica avançada de educador. Ressalta o entendimento de que esta concepção só será incorporada à prática pedagógica cotidiana se for construída na prática social global, nas relações dos homens com outros homens, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido articulando o conhecimento pedagógico ao conhecimento específico de cada área do saber, para as quais são formados os professores.

E nesta concepção: (a) a docência como base da identidade do profissional da educação; (b) a teoria e a prática como núcleo integrador da formação do educador; (c) a formulação da base comum nacional dos cursos como uma “concepção básica de formação do educador” e definida por “um corpo de conhecimento fundamental”, que não se concretiza somente em um currículo mínimo ou em um lenço de disciplinas; (d) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa, propiciados pela estruturação dos cursos; (e) a prática social global como ponto de partida e de chegada da prática educativa. (BRZENZINSKI, 1992, p. 80 e 81).

Durante este processo, houve um período de contradições entre a comissão e as instituições formadoras que, segundo a própria CONARCFE, foi provocado pelo MEC. E também, houve momentos em que outras entidades quiseram abarcar a CONARCFE, porém, a comi-

são não aceitou e permaneceu atuando de forma autônoma, transpondo os obstáculos, de acordo com os seus princípios iniciais, conforme apontado por Brezezinski:

Não foram poucas, também, as tentativas desses órgãos de colaborar a Comissão em confronto com as Instituições de Ensino formadoras de profissionais de educação, acusando-a de impedir avanços nas reformulações curriculares. A oficialidade descaracterizava as conquistas feitas pela comissão ao definir uma concepção progressista de formação do educador. O poder constituído fazia cobranças contra a própria história construída pelo movimento dos educadores, pois exigia eficiência e produtividade na condução da reformulação dos cursos, independente da dinâmica que a realidade impunha ao curso dos acontecimentos.

Simultaneamente, as entidades e associações da área educacional foram fortalecendo-se ao longo desses anos e surgiu a argumentação de que a Comissão estaria superpondo as suas atividades às destas entidades e associações. Várias vezes apareceram sugestões para que ela fosse incorporada a outras entidades sob a argumentação de evitar a fragmentação. Mas os que continuaram militando no movimento permaneceram fiéis ao postulado da necessidade de uma Comissão autônoma que mobilizasse e acompanhasse as questões específicas da reformulação dos cursos de educador (BRZEZINSKI, 1992, p.81).

A CONARCFE realizou ao todo quatro Encontros Nacionais ao longo dos seus sete anos de existência, porém foi a partir do IV e V Encontros Nacionais, ocorridos respectivamente em 1989 e 1990, nos quais se tratou com maior profundidade a concepção e a operacionalização da Base Comum Nacional, quando ela se transforma em Associação.

Como vimos a ANFOPE, passou a existir no V Encontro Nacional organizado pela CONARCFE e, a partir do VI Encontro Nacional os demais Encontros foram organizados pela Associação. Nesta nova fase do movimento, como Associação, a mesma buscou o apoio de demais entidades e contou com o apoio da Faculdade de Educação da UNICAMP que promoveu a maioria dos encontros na região sudeste¹⁵.

¹⁵ Deram apoio à ANFOPE os seguintes Órgãos Governamentais e Instituições de Ensino Superior: IRHJP – Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, UFF - Universidade Federal Fluminense, UNB – Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, UCG - Universidade Católica de Goiás, UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina- Centro de Educação, UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina– Faculdade de Educação, MEC – Ministério da Educação.

Até 1992, a ANFOPE passou por um período de organização, que havia sido iniciado em 1988 no III Encontro Nacional, em que se decidiu que o CONARCFE iria manter uma coordenação em nível nacional e as coordenações regionais, porém, incentivando a ampliação de Comissões Estaduais. Portanto, no período de 1988 a 1992, a entidade expandiu-se pelo país e:

Como Associação 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 frequentes planejadas pelos estados (Documento Final – VII Encontro Nacional, 1994, p.9)

O Documento Final do VI Encontro Nacional, que foi organizado pela ANFOPE em 1992, informa que a mesma tinha 500 associados, no total, distribuídos entre 14 estados do Brasil. E na ocasião, também apontou para necessidade de ampliar o número de sócios; organizar os representantes regionais e estaduais, com o propósito de estabelecer de forma concisa as responsabilidades e atribuições de cada componente; garantir a circulação ampla do boletim da ANFOPE e incentivar a participação de estudantes da área de educação.

Segundo os registros da Associação, elaborado no VI Encontro Nacional, no período de reorganização da entidade até 1992, se constituíram como foco de discussão no movimento os seguintes temas: “revisão e ampliação dos princípios gerais; base comum nacional e LDB”. No que concerne aos princípios gerais observou-se que

[...] são aqueles que articulam mais diretamente com a proposição destes princípios partiu do suposto de que a questão mais geral é tratada apropriadamente em fóruns mais amplos da comunidade educacional, ficando a questão da formação do educador sob a responsabilidade mais direta da ANFOPE – ainda que não exclusivamente. Neste sentido as temáticas da ANFOPE, foram revestidas e ampliadas em 1989. (Documento Final – VI Encontro Nacional 1992)

A ANFOPE entende que a base comum nacional referida no VI Encontro Nacional, foi trabalhada de forma especial no V Encontro Nacional em 1990, embora já estivesse em discussão desde 1983, a saber:

O V Encontro Nacional tratou especialmente da questão da base comum nacional. As concepções que vinham sendo combatidas pelo movimento desde 83 contemplavam que, a base comum nacional seria “a garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Outra concepção contemplava que, a “base comum seria uma diretriz que envolve uma concepção básica da formação do educador e que concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental. Acreditamos que esta seja uma temática fundamental para a formação do profissional da educação. Do ponto de vista técnico trata-se de elencar as grandes áreas temáticas ou eixos da formação do educador. Do ponto de vista político trata-se de um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação. (Documento Final – VI Encontro Nacional, 1992)”.

A discussão da base comum nacional é considerada pela entidade como um dos meios para se alcançar um debate mais aprofundado sobre a reformulação do curso de pedagogia:

A ênfase da base comum nacional durante o V Encontro Nacional foi importante para descolar um debate que há muito travava o avanço a produção de conhecimento nos encontros: o debate das habilitações. Esta temática além de específica do curso de pedagogia impedia que se chegasse a discutir a questão de fundo: a base comum nacional da formação do educador enquanto instrumento de luta e, ao mesmo tempo, norte para as reformulações dos cursos. (Documento Final – VI Encontro Nacional, 1992)

Nesta discussão sobre a base comum nacional, foram propostas três possibilidades: a primeira que apontou para cinco eixos curriculares, de forma sequencializada; a segunda que sugeriu cinco linhas não sequencializadas e a terceira que partiu de uma idéia central que alia a fundamentação teórica com qualidade elevada a princípios norteadores. Também, foram discutidas as licenciaturas com enfoque na pesquisa, organização curricular e formação teórica de boa qualidade.

A partir de 1995, a ANFOPE tenta definir a identidade do curso de pedagogia, por meio das atividades profissionais em função do mercado de trabalho, tanto o real como o potencial,

porém encerram as discussões constatadas dificuldades de atribuir funções ao mesmo, devido às questões referentes ao campo de conhecimento e de investigação da área.

Embora tenha reconhecido a dificuldade de se definir as funções do pedagogo a ANFOPE deu continuidade à ampliação de suas atribuições, não somente pela abrangência nacional, mas também devido ao acompanhamento contínuo e processual que realizou de diversas propostas curriculares implantadas em diferentes instituições do ensino superior no país, que mantém os cursos de Licenciatura e Pedagogia e o Magistério em Nível Médio.

Tal atividade possibilitou a produção de conhecimentos sobre o tema e a elaboração de propostas de reformulações curriculares e de princípios e diretrizes para uma política de formação para o profissional de educação, considerando, portanto, que a política que elabora é uma obra coletiva dos educadores brasileiros, que se caracteriza pelo respeito e autonomia, diversidade de especificidades locais, regionais e das instituições formadoras, segundo a ANFOPE.

Em 1997, com o Edital nº 4 da SESU/MEC, foram criadas as comissões de especialistas para elaboração de diretrizes curriculares para os cursos superiores. Em 1998, por meio da Portaria SESU/MEC nº146, foi designada a Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores, Celestino Alves da Silva Jr. – UNESP, Leda Scheibe – UFSC, Márcia Aguiar – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto – USP, e Zélia Milleo Pavão – PUCPR. Esta Comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Entre 1998 e 2000, período de trabalho da comissão no qual foi elaborada a proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, várias sugestões provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES) do país e de entidades nacionais do campo educacional foram incorporadas no projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE. A Comissão divulgou um documento, *Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia* no qual o perfil do peda-

gogo foi definido como o profissional capaz de “atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional” (CEEP, 1999, p.1).

A proposta elaborada apresentava a idéia de que o curso de Pedagogia deveria configurar-se como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica. Ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada e, em junho de 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000 – designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullok – UFAL, Marlene Gonçalves – UFMT, Olga Teixeira Damis – UFU, e Merion Campos Bordas – UFRGS. A nova Comissão, sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Reforçava-se, então, a proposta da CEEP de 1999. Das duas teses defendidas, a primeira advogava que a base da formação deste profissional seria a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. [...] Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4)

A segunda tese propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser de graduação e que a sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. Pode-se verificar tal tese no trecho retirado do documento:

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, são, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

A proposta elaborada pela segunda Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia foi encaminhada em abril de 2002 para o Conselho Nacional de Educação e nunca foi homologada. Desde então, as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não se encerraram. No início de 2005, como referido, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. A divulgação desse documento gerou muitas discussões no campo educacional. Inúmeras posições surgiram demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito “Pedagogia”, por sua formação e seu profissional. Dentre as discussões duas são focos de análise neste estudo. A primeira é a posição defendida pela ANFOPE e entidades apoiadoras¹⁶ e a segunda é a dos signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros*¹⁷.

O projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações resultado das pressões da comunidade educacional gerando várias versões do parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP). Em 13 de dezembro de 2005, tentando contemplar

¹⁶ As entidades que assinaram o documento da ANFOPE foram: Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR, Centro de Estudo Educação e Sociedade – CEDES, Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Educação – ANPED.

¹⁷ Os signatários deste documento dirigem-se aos membros do Conselho Nacional de Educação - CNE e à comunidade de educadores e pesquisadores do país com a finalidade de manifestar sua posição contrária ao conteúdo da minuta proposta pelo CNE para as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, divulgada recentemente, cujos artigos consolidam a equivalência do curso de Pedagogia a um curso de licenciatura para formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, institucionalizando a designação de *pedagogo* ao profissional formado nesse curso. (Documento disponível no endereço eletrônico: http://www3.fe.usp.br/manifestocne/manif_cne1.asp)

as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia. Tal parecer indicou, no artigo 14, que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Essa determinação acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB, em seu artigo 64, ter garantido a formação desses profissionais em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação. Devido a esta discussão, foi encaminhado para o CNE reexaminar esta questão. Dessa forma, após a realização do reexame do parecer em fevereiro de 2006, exigido pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, e com a nova redação do artigo 14 incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, as DCNP foram homologadas pelo Ministro em abril de 2006 e publicadas no Diário Oficial em 15 de maio do mesmo ano, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP n. 1/06.

Nos documentos analisados, com referência ao Curso de Pedagogia, destaca-se como a principal transformação a passagem de um curso que formava o técnico em Educação à formação do professor. A docência como base do curso não é consenso entre os educadores. Há quem entenda este fator como prejudicial à formação do pedagogo por fragilizá-lo na formação teórica no campo educativo. No entanto, a Resolução CNE/CP n. 1/06 garantiu a base docente como eixo da formação do pedagogo, além de ampliar o conceito de docência. Essa base é resultado do litígio que se constitui no campo educacional no período de discussão das novas diretrizes, no qual a ANFOPE/Fórum de Diretores das Faculdades /Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) saíram “vencedores” ao conseguirem voz junto ao Conselho Nacional de Educação.

Nos Documentos Finais dos Encontros Nacionais, também é possível apontar que a associação deu prosseguimento em seus trabalhos, ao longo do seu percurso histórico, enfocando a

política de formação dos profissionais da educação, na qual estão incluídas as licenciaturas específicas e o Curso de Pedagogia.

No capítulo seguinte serão apresentadas as propostas de formação elaboradas pela ANFOPE, durante o período de 1990 a 2006, enfatizando as características principais das mesmas. Porém será dada maior ênfase a questão da base nacional comum, por julgar ser fundamental para este estudo a compreensão das discussões levantadas pela ANFOPE acerca do tema.

4.2 Principais questões levantadas pela ANFOPE ao longo de sua trajetória

O estudo das propostas da Associação foi realizado por meio da leitura dos Documentos Finais que são produzidos, pela mesma, ao término de cada Encontro Nacional promovido, com a finalidade de discutir questão da área educacional.

Os Documentos Finais dos encontros tem por finalidade registrar todas as temáticas debatidas, os encaminhamentos e resultados das mesmas. Também, contém registros referentes à presença de participantes de diversos estados do Brasil, representantes de diversas entidades educacionais, de instituições formadoras, estudantes, profissionais de educação e, em alguns momentos, de representantes de órgãos públicos. Estes documentos encontram-se disponíveis no site da própria associação e são produzidos com a periodicidade de dois anos, conforme os encontros são promovidos.

Os encontros começaram a serem promovidos em 1980, ainda pelo Comitê Pró-formação que deu origem à entidade, porém, neste capítulo serão analisadas as propostas elaboradas pela ANFOPE, desde o V Encontro Nacional realizado em 1990 até o XIII Encontro Nacional realizado em 2006.

Para se analisar o conteúdo dos nove encontros privilegiados por este estudo, realizou-se a leitura dos documentos finais e elaborou-se um quadro com todos os tópicos existentes, os quais foram classificados por eixos temáticos, organizados. .

Antes de dar prosseguimento a escrita deste capítulo, gostaria de destacar novamente, quais foram os eixos temáticos estabelecidos para se organizar a realização do estudo e caracterização das propostas da ANFOPE. A seguir, apresento os eixos temáticos estabelecidos:

- Base comum nacional;
- Princípios gerais;
- Educação e contexto político
- Política global de formação dos profissionais da educação;
- Profissionalização e valorização do magistério;
- Diretrizes Curriculares;
-
- Legislação Educacional e;
- Trajetória histórica da ANFOPE.

Estes eixos temáticos estabelecidos estão presentes nos encontros, realizados no período de 1990 a 2006. Porém se faz importante observar que nem todas as temáticas foram discutidas, especificamente em todos os encontros. Pela análise feita nos Documentos, verifica-se que o tema abordado com maior frequência, presente em todos os encontros foi a base comum nacional e em seguida a Política Global de Formação dos Profissionais da Educação. As demais temáticas foram discutidas com menor frequência.

Os Eixos Temáticos serão apresentados ao longo deste capítulo, separadamente em tópicos específicos, com o objetivo de identificar como as discussões se ampliaram e foram aprofundadas nos diferentes encontros, porém, mantendo-se a pretensão de identificar as principais características das propostas da ANFOPE. Vale ressaltar que o eixo temático, Trajetória Histórica da ANFOPE, não será apresentado neste capítulo, pois o mesmo foi exposto no capítulo anterior.

BASE COMUM NACIONAL

A concepção da base comum nacional surgiu nos encontros promovidos pela entidade em estudo, quando esta ainda encontrava-se organizada como Comitê Pró-Formação do Educador, e sendo debatida e estudada ao longo de todos os Encontros Nacionais promovidos pelo movimento.

Para melhor entendimento do que é a base comum nacional de formação dos profissionais da educação, se fez necessário fazer uma breve retrospectiva histórica, anterior ao período estudado. A idéia central de base comum surgiu em 1983, no primeiro encontro nacional, promovido pelo Comitê Pró- Formação do Educador, na cidade de Belo Horizonte. Inicialmente, a idéia surgiu para se contrapor “à concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava na sua formação a preparação para a docência, o ser professor” (Documento Final – IV Encontro 1998).

Na ocasião, as discussões sobre o curso de pedagogia giravam em torno da formação do especialista/generalista ou do professor/especialista, enfim, discutia-se a formação na Pedagogia e Licenciaturas. O movimento entendia que essa discussão sobre qual era a função do Curso de Pedagogia, se era a de formar o professor ou o especialista, era a denúncia da existência da dicotomia no interior do curso.

Nesta mesma perspectiva, as habilitações do Curso de Pedagogia eram consideradas pelo movimento, como representações desta separação interna. E diante desta idéia, entendiam que a base comum era a expressão do “posicionamento dos educadores, contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades da organização curricular de cada instituição e de cada experiência” (Documento Final do IX Encontro Nacional, 1998).

O movimento, no Documento Final do VII Encontro Nacional promovido em 1994, esclarece que a base comum expressa a busca dos educadores por uma prática comum, porém, res-

peitadas as diversidades, diferenças e necessidades locais e de cada instância formadora, e que esta não deve ser considerada como um currículo mínimo a ser cumprido, mas como uma concepção de formação do educador. Mesmo com estes esclarecimentos sobre a base comum nacional, nos debates realizados, pelos participantes, no I Encontro Nacional a entidade obteve três concepções, a saber:

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

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

A base comum às várias licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do educador, o que implica na formação da consciência crítica. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

Segundo o Documento Final, do encontro promovido em 1990, a última concepção ficou de difícil entendimento e após três meses foi abandonada pelo movimento, permanecendo somente as duas primeiras concepções, que foram aprofundadas no II Encontro.

No II Encontro Nacional, a questão conceitual da base comum continuou sendo discutida e foram estabelecidas as dimensões que a mesma deveria abranger:

- a) **Dimensão profissional:** que diz respeito aos conhecimentos e especificidades que correspondem à profissão;
- b) **Dimensão política:** o profissional deve ser capaz de refletir sobre a teoria e prática, recriando conhecimento, a partir de uma visão ampla da relação entre educação e sociedade, seu papel enquanto educador e seu compromisso com a sociedade na superação de desigualdades.
- c) **Dimensão Epistemológica:** diz respeito à natureza dos profissionais, das instituições, à transmissão e elaboração de conhecimento com fundamentação científica. Sendo, o saber considerado com um espaço privilegiado, com base científica sem abandonar o bom senso.

Para a entidade, estes três aspectos foram estabelecidos para “permitir que o profissional se aproprie, de forma articulada, da totalidade do trabalho que exercerá na realidade da escola pública brasileira e em outros espaços em que possa contribuir como profissional e educador” (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990).

No III Encontro Nacional, houve o prosseguimento das discussões e na ocasião foram apresentadas pesquisas a fim de explicitar melhor o conceito de base comum nacional, sendo ao todo três, apresentando os seguintes enfoques:

- 1) Reformulações Curriculares, realizadas pelas universidades brasileiras, nos cursos de formação de educadores;
- 2) Análise de trinta e quatro documentos oriundos de demais associações da sociedade civil, interessados nas questões de formação do educador, sendo que propuseram que a base comum fosse organizada por eixos curriculares;
- 3) E demais estudos que trouxeram à tona a preocupação com a formação de educadores no nível médio.

No mesmo encontro, pesquisadores foram convidados a abordarem o tema e a idéia dos eixos curriculares foi proposta, sendo que estes “perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação no qual, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina e de seus professores, propostas coletivas poderiam ser desenvolvidas em equipe”. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990).

Quanto à proposição de um trabalho coletivo a ser desenvolvido pela equipe, houve a preocupação em esclarecer que o mesmo não é sinônimo de homogeneização nem de eliminação de diversidade teórica e metodológica, mas sim, a admissão da co-existência da diversidade tanto teórico-metodológica como de posições dos profissionais, sempre no trabalho coletivo, ou seja, de equipe.

Neste mesmo encontro, objetivando a melhor compreensão da proposta, os pesquisadores propuseram os seguintes exemplos de eixos curriculares:

- a) Relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar no interior da escola.
- b) Construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização na solução dos grandes problemas do homem.
- c) Escola pública: enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento, pela escola pública.
- d) Cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo / método e teoria / prática. Explicita as relações de dependência epistemológica entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho e da própria escola.
- e) Aluno / professor como pesquisadores: enfatizando a categoria da prática social. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

No IV Encontro Nacional, a discussão sobre a base comum ocorreu por meio da organização de grupos, o qual resultou em diferentes reações dos mesmos. Para o grupo que discutia a Licenciatura em Pedagogia foi considerado um avanço a mudança de “dimensões” para “ei-

xos curriculares”, pois entenderam que estes podem proporcionar o questionamento e mudança na natureza da organização curricular existente nas universidades, onde consideram que há a necessidade de maior flexibilidade para organizar o currículo.

A discussão do grupo licenciatura em pedagogia confluiu para a definição de base comum nacional pautada nos seguintes itens:

- a) A base comum nacional deve ter como sustentação principal a concepção de educador em perspectiva sócio-histórica, de acordo com a definição dada pelo movimento;
- b) A base comum nacional deve ser entendida em eixos curriculares, em que os conhecimentos são articulados e selecionados, a partir da concepção sócio-histórica de educador e das necessidades de compreensão da educação;
- c) Os eixos devem ser articulados entre si e são os seguintes:
 - I. Relação educação-sociedade;
 - II. Conteúdo, método e material didático;
 - III. Escola e os profissionais do ensino;
 - IV. Relação teoria-prática pedagógica (Documento Final – VII Encontro Nacional, 1994, p. 13)
- d) A base comum nacional, não pode ser considerada como um currículo mínimo ou uma seqüência de disciplinas a serem incluídas nos currículos;
- e) A base comum deve ser articulada com as especificidades locais e regionais;
- f) A base comum somente poderá ser viabilizada na forma de eixos Curriculares, a partir de alterações na estrutura da organização das universidades, com garantia da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo;
- g) Entende-se que é necessário aprofundar na definição e articulação dos eixos.

Já o grupo das Licenciaturas específicas mostrou discordância do encaminhamento dado pelo grupo da Licenciatura em Pedagogia e orientou a concentração da base comum como se segue:

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

- conhecimento específico
- conhecimento pedagógico
- conhecimento integrador

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

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

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

A base comum nacional é comum a todos os cursos de formação do educador. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

No V Encontro Nacional realizado no ano de 1990, na cidade de Belo Horizonte, a discussão sobre a base comum nacional se realizou por meio do levantamento das diferentes propostas de implementação da base comum, visando à análise e aprofundamento das mesmas. Ao discutirem o conceito de base comum nacional, os grupos de trabalho iniciaram com a observação da necessidade de se estabelecer alguns conceitos, para prosseguirem o estudo que são os seguintes:

- a) A associação fez uma primeira observação, sobre as várias instâncias formadoras referindo-se às mesmas, utilizando três níveis conceituais, que são: a instituição que exerce a função de formar os profissionais da educação; a instância formadora, que diz respeito às diversas instituições que oferecem formação (ex. Escolas Normais); e Sistema Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, que reúne todas as instâncias formadoras (Escolas Normais, Licenciatura em Pedagogia e Licenciaturas Específicas);
- b) Outra observação se refere à definição conceitual dos termos que compõem a expressão base comum nacional, a associação entende que:

- **Base:** significa ponto essencial da formação do profissional da educação ou como fundamentação enquanto ciência, ou seja, epistemológica;
- **Comum:** entendem que a base deve ser comum a cada instância de formação, ou seja, uma única base para os diferentes cursos de formação dos profissionais da educação. Porém, observam que base comum não é sinônimo de currículo mínimo;
- **Nacional:** que é comum e abrange o país.

Enfim, para a ANFOPE, a verdadeira função da base comum nacional é a de ser um “ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação”. (Documento Final- V Encontro Nacional, 1990). Ainda segundo o referido documento,

[...] a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora. Assim sendo, a base comum deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessários à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

No V Encontro Nacional, após o mapeamento das concepções existentes acerca da base comum, procurou-se registrar, no documento final, o porquê da existência de uma base comum nacional, atrelando-a a degradação do trabalho que acontece nas sociedades industrializadas, decorrente dos seguintes princípios:

- **Primeiro princípio:** há a separação entre a especialidade do trabalhador e o processo de trabalho;
- **Segundo princípio:** ocorre a separação entre a concepção de trabalho e a sua realização, não sendo, portanto, necessário que o trabalhador tenha que decidir;
- **Terceiro princípio:** separam a trabalho intelectual do trabalho manual, propiciando que o conhecimento possa ser monopolizado.

Enfim, todo este parcelamento e separação entre trabalho, trabalhador e conhecimento, servem para que a degradação se mantenha. Este processo repercute no ensino, por meio da

organização do currículo, do atrelamento da ciência ao desenvolvimento produtivo, enfim, expropriando do trabalhador o conhecimento, degradando não somente o nível de qualidade do profissional, mas também a exigência que se faz deste. Ainda no mesmo encontro, também foi discutido se a degradação do trabalhador é a mesma que atinge aos professores e, ao final se concluiu apresentando a base comum nacional como um instrumento contra a degradação profissional, a saber:

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

Dessa forma, é fundamental chamar a atenção para uma função muito importante a ser exercida pela base comum nacional: devesse entendê-la como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

Ainda no V Encontro Nacional, o Documento Gerador provocou diversas reações e posicionamentos que foram agrupados em três vertentes, sendo dois grupos de Pedagogia que ficaram articulados; o grupo de Licenciatura associado ao da Escola Normal e ainda uma terceira vertente do grupo de Pedagogia. Estes grupos apresentaram os seguintes posicionamentos:

a) Grupo de Licenciatura Específica e Escola Normal: Este grupo inicialmente definiu o que entendiam como princípios firmados pelo movimento ao longo do tempo, que são:

- a importância de abrir espaço para análise de diferentes experiências curriculares de formação de profissionais da educação, aliada à autonomia das universidades para construção da base comum;
- a dimensão histórica na formação do profissional da educação;
- a relação teoria e prática, que é considerado como princípio básico para melhor compreensão e desenvolvimento da base comum nacional.

Neste V Encontro Nacional, este grupo também sugeriu que a base comum nacional poderia ser aplicada independentemente das instâncias formadoras, pois isto pode proporcionar a

“sustentação epistemológica”, que orientará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, visando a melhor qualidade de ensino público de forma a atender aos interesses das classes trabalhadoras.

O grupo propõe, ainda, que a base comum enfoque as relações sociais, pois a partir do conhecimento destas, acredita que haverá condições para intervir. Ao final, sugerem-se eixos curriculares para comporem a base comum, definidos da seguinte forma:

Com relação aos eixos curriculares, anteriormente mencionados, eles se constituem em princípios e conhecimentos que cientificamente, norteiam a estruturação e apreensão dos conteúdos das disciplinas, além das práticas e metodologias próprias para a formação do profissional da educação. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

O grupo ressaltou que, no caso das licenciaturas específicas, mesmo com a base comum, não podem ser eliminados os “conhecimentos específicos, pedagógicos e integradores” e que a ação pedagógica deve perpassar os eixos curriculares para fazer a articulação entre a docência e construção do conhecimento. Os eixos devem articular-se entre si, de forma a adequar-se às diversas fases da formação do profissional da educação, sendo sugeridos pelo grupo os seguintes eixos curriculares:

- **Eixo Curricular 1: relação teoria / prática.** Este eixo é considerado como construtor da base comum, pois a relação teoria e prática é um dos princípios do movimento para a elaboração da base comum nacional, com as seguintes características:
 - 1ª característica:** a relação teoria e prática devem perpassar todo o curso de formação dos profissionais da educação, sem se restringir a uma disciplina como a de prática de ensino. A formação não pode ser mera justaposição da teoria e prática, mas sim uma forma de produzir conhecimento, considerando-se uma prática social articulada à formação teórica sólida dos profissionais da educação.
 - 2ª característica:** refere-se à docência como base de identidade do profissional da educação e esta como referência para a relação teoria e prática.

3ª característica: relaciona-se à preocupação com o trabalho do docente, enfocando o preparo metodológico e entendendo que há uma relação dependente entre conteúdo e método.

4ª característica: o trabalho é entendido como princípio educativo na formação do profissional da educação, sugerindo um exame apurado do estágio supervisionado.

5ª característica: entende-se que a pesquisa é um meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social, portanto, devendo ser enfatizada.

- **Eixo Curricular 2: fundamentação teórica.** Entendem que este eixo é um instrumento para que a degradação profissional seja superada, tendo como características:

1ª característica: refere-se tanto ao conhecimento e domínio das disciplinas de fundamentação, como: psicologia, história, filosofia, economia e outras. E também, dos conteúdos ensinados na escola: matemática, física, química e outros. Alertam para que a ênfase na prática não gere um descuido no aspecto teórico levando a um aligeiramento dos cursos.

2ª característica: referem sobre “a necessidade de recuperar a importância do espaço para a análise da educação enquanto disciplina seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico” (Documento Final – V Encontro Final, 1990).

- **Eixo Curricular 3: compromisso social / democratização da escola e dos conteúdos.** Este eixo destina-se a enfatizar uma concepção sóciohistórica do profissional da educação. O mesmo deve ter formação contextualizada para que tenha condições de analisar politicamente a educação e, conseqüentemente assumir posições na sociedade e ter comprometimento com o social. Considera-se que todos os profissionais da educação devem ter conhecimento de gestão democrática e não somente os administradores, pois com este conhecimento os profissionais podem tanto participar e/ou solicitar esta forma de gestão. Isto é visto como uma possibilidade de construção da cidadania.

- **Eixo Curricular 4: trabalho coletivo e interdisciplinar.** Este eixo diz respeito à forma como a organização curricular deve ser orientada, ressaltando a importância do trabalho coletivo e da interdisciplinaridade.
- **Eixo Curricular 5: escola / individualidade.** Este eixo é voltado ao papel da escola na formação pessoal e social de cada indivíduo: “as relações entre poder social / escola e indivíduo, a intersubjetividade, e peso que o acesso diferente ao saber tem na construção do indivíduo e o desenvolvimento da sensibilidade, são questões que precisam ser aprimoradas”. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990).

O grupo também faz referência à duração mínima dos cursos de formação, nas várias instâncias de formação:

Esta é outra preocupação que devemos começar a enfrentar. Em relação ao Curso de Pedagogia esta decisão é muito importante para que possa recuperar a dimensão da formação geral do profissional da educação, restringida pela ênfase excessiva dada às habilitações. Não queremos retomar a discussão a respeito da existência ou não de habilitações. No entanto, acreditamos que é fundamental recuperar o espaço da formação geral, independente da decisão da existência ou não de habilitações. É até possível que se recuperando o espaço da formação geral como base comum possamos compreender melhor o lugar das habilitações. (...) Ainda em relação à licenciatura em Pedagogia é necessário que se faça uma reflexão sobre a duração mínima deste curso, fixada hoje em 2.200 horas, mais 5% do total da duração do curso em estágio supervisionado. Nesta análise, no entanto, deverá ser levado em conta o fato de que, uma ampliação deste valor, afeta diretamente o aluno trabalhador, pois pode ou aumentar o número de anos para a conclusão ou conduzir a ter aula no período integral. (Documento Final, V Encontro Nacional, 1990).

b) **Grupos de Pedagogia 1 e 3:** Este grupo considera que o desafio dos cursos de formação dos profissionais da educação está na superação da degradação profissional que é produto do sistema capitalista. Entende que a concepção sócio-histórica de formação é ponto de sustentação da base comum nacional, “que significa a formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa, necessárias à luta pela transformação da sociedade brasileira” (Documento Final, V Encontro Nacional, 1990). Em seu dizer,

Neste sentido, o grupo optou por reiterar a concepção de formação profissional da educação em uma perspectiva de compreensão da totalidade do processo educativo e seu significado na formação social brasileira. Nesta direção, a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia te-

oria / prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática. Procuraremos especificar o significado central da base comum nacional, apontando cinco linhas básicas que devem constituí-la sem hierarquizá-las, uma vez que as concebemos inter-relacionadas e dotadas de permanente movimento. (Documento Final, V Encontro Nacional, 1990)

O grupo estabeleceu cinco linhas básicas que deveriam constituir a base comum nacional e, ao final, apresentou sugestões de pólos temáticos, mostrando como poderiam ser feitas variadas articulações entre conteúdo e método. As cinco linhas básicas são:

1. **Fundamentação teórica:** Segundo o grupo, esta linha é um instrumento para lutar contra a degradação dos profissionais da educação. Em seu entender, é importante haver uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que permita a integração teoria e prática. Para tanto, é necessário um sólido conhecimento das disciplinas de fundamentos, como: psicologia, sociologia, história, filosofia, economia e outras, para possibilitar compreensão da realidade pedagógica e educacional. Com isso, o grupo faz a defesa do “enfoque epistemológico da educação” em contraposição ao aligeiramento de cursos:

Há também a necessidade de se construir um espaço para a análise da educação como disciplina, definir seu objeto de estudo, métodos de trabalho e status epistemológico... à tendência de aligeirar a formação do profissional da educação é preciso contrapor uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos, que permite a apropriação de seu processo de trabalho e capacite-o para uma análise crítica da realidade da sociedade brasileira e da realidade educacional em particular. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

2. **Relação Teoria / Prática:** O grupo considera que a base comum é um instrumento que serve para combater a dicotomia existente entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o currículo deve ser organizado para possibilitar a junção teoria e prática, perpassando todas as disciplinas da grade curricular e não somente se restringindo a uma disciplina, como Prática de Ensino. Esta linha apresenta cinco características:

1ª característica: a organização curricular deve possibilitar a junção entre teoria e prática, perpassando todas as disciplinas da grade curricular;

2ª característica: a ênfase deve ser no trabalho docente, pois a docência é considerada a base de identidade do profissional da educação. Em relação às habilitações no Curso de Pedagogia, o grupo faz a seguinte observação:

Um dos grandes danos que as habilitações ocasionaram ao Curso de Pedagogia foi colocar o trabalho docente como uma habilitação: a habilitação magistério. Isso levou inúmeros cursos a permitirem que outras habilitações não docentes fossem obtidas sem o envolvimento destes profissionais com o magistério. O trabalho docente, na prática, ficou sendo optativo. Uma tendência bastante palpável, atualmente, é a recuperação deste trabalho como algo o-

brigatório nos Cursos de Pedagogia e anterior às habilitações não docentes. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

3ª característica: devido à ênfase no trabalho docente, o grupo entende que há necessidade de focar as metodologias de ensino, para os diversos conteúdos escolares, relacionando conteúdos e métodos;

4ª característica: o trabalho é um princípio educativo que deve ser observado na formação do profissional, por meio de exame crítico do estágio supervisionado;

5ª característica: a pesquisa é um dos meios que possibilitam o conhecimento e a intervenção social.

3. **Gestão democrática:** Para o grupo, todos os profissionais da educação, durante a formação, devem ter acesso ao conhecimento da gestão democrática e não somente aos que optam pela administração escolar, pois todos poderão participar. Portanto, esta linha é considerada como um instrumento de luta e oposição a gestão autoritária nas escolas.
4. **Compromisso social:** O grupo entende que a base comum deve possibilitar uma formação na concepção sócio-histórica do educador, para que este possa realizar uma análise política da educação, conhecer diversos projetos políticos e ter uma atuação comprometida com o social e com tomada de posições. Enfim, a base comum é considerada como um instrumento de luta contra as concepções educacionais ultrapassadas.
5. **Trabalho docente e interdisciplinar.** A organização curricular deve ser um instrumento de luta e questionamento a estrutura curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, que o grupo considera como fragmentárias. Portanto, entendem que, a organização curricular deve possibilitar o trabalho interdisciplinar e coletivo, tanto entre corpo discente como docente.

Ao final, o grupo expõe duas versões exemplificando a base comum nacional, que são:

I) Educação e sociedade

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

II) Construção do conhecimento

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

III) A escola e a organização da ação pedagógica

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

IV) O profissional da educação

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

Outra versão para o que foi explicitado acima é a seguinte:

I - Educação / estado / sociedade

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

II - Construção do conhecimento

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

III - Organização da ação pedagógica

- * O trabalho como princípio educativo
- * Relações pedagógicas: objetividade e subjetividade
- * O cotidiano escolar
- * O processo ensino-aprendizagem
- * O pensamento pedagógico brasileiro

* Formas contemporâneas de linguagem

* Currículo

* Gestão democrática

* Autonomia escolar

* O homem e seu desenvolvimento

IV - O profissional da educação

* Ética e educação

* O compromisso político

* A organização docente

A base comum nacional, nestes termos, deve permear todas as disciplinas dos cursos dos profissionais da educação. (Documento Final - V Encontro Nacional, 1990)

c) **Posicionamento do grupo de Pedagogia 2.** Este grupo faz breve menção às divergências existentes entre os grupos do Curso de Pedagogia e o das Licenciaturas Específicas, mas não aprofundam a discussão e sugerem que a organização curricular aconteça por meio de eixos centrais, que denominam de idéias–forças. A idéia–força principal é a da fundamentação teórica de qualidade, isto é, o conhecimento deve ser tratado em uma perspectiva de totalidade que possibilite ao aluno organizar o pensamento na interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, o grupo faz as seguintes observações quanto à organização da base comum:

1. a base comum não deve ser considerada como um conjunto de disciplinas a serem cursadas, mas sim como matrizes teóricas que se relacionem com a ciência pedagógica e conhecimento científico acumulado ao longo do tempo;
2. o currículo deve ser compreendido de forma ampliada, que incorpore: a produção científica; situações de reflexão coletiva dos discentes e sistematização da participação dos alunos em movimentos sociais, para possibilitar a reflexão ampliada sobre o social.

Este grupo também traz a idéia de dinâmica curricular em oposição à grade curricular, pois considera essa idéia fundamental para que a base comum se materialize:

Desta forma, a dinâmica curricular é compreendida como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula que são determinantes tanto para a produção do conhecimento e do saber, bem como, para a formação da práxis dos educandos. (Documento Final V Encontro Nacional, 1990).

Por fim, o grupo defende que, para a garantia do eixo epistemológico que dá o fundamento para o eixo curricular, é necessário ampliar os princípios curriculares, que são: historicidade; contemporaneidade do conhecimento; relevância social do conteúdo de ensino; superação da fragmentação das disciplinas; diversidade; ruptura com o etapismo; simultaneidade entre a fundamentação teórica e sua expressão na prática pedagógica e social; definição da escola como locus privilegiado do trabalho do educador, pedagogo/professor, professor/pedagogo; apresentação do conhecimento na perspectiva dialética; definição clara do objeto de trabalho de cada matriz teórica. A esse respeito, o grupo esclarece quais as matrizes que devem ser consideradas são as seguintes:

- a) matrizes teóricas gerais, considerando a sua importância para a compreensão da realidade social complexa e da determinação histórica da pedagogia;
- b) matrizes teóricas instrumentais, considerando a sua importância para a construção da prática pedagógica;
- c) matrizes teóricas docentes, considerando a sua importância na instrumentalização técnica para a atividade de ensino.

Para o mesmo grupo, a duração dos cursos de formação dos profissionais da educação, fixada em 2.200 horas, é insuficiente, e considera necessário fiscalizar a base comum, compreendendo duas dimensões: a formal – que representa o aparelho estatal – e a política – que representa a sociedade civil organizada (associações, sindicatos e outros) – mas sempre atendendo o princípio da descentralização.

PRINCÍPIOS GERAIS

Os princípios gerais da ANFOPE foram tratados nos Encontros Nacionais, promovidos nos anos de 1992, 1994, 1998, 2000 e 2002, sendo que, em 1992, a associação os explicita e em 1994, os retomam reiterando a sua importância. Em 1998, o movimento faz alterações nos princípios gerais e, em 2000 e 2002, retoma a discussão sobre os mesmos, enfatizando, em

2002, a base comum nacional. A seguir, farei uma breve explanação sobre os princípios gerais e como eles foram tratados em cada encontro.

Em 1992, no VI Encontro Nacional, a ANFOPE tratou dessa questão apontando que os princípios gerais da entidade referem-se às questões que envolvem a formação do educador, pois os problemas educacionais são de maior amplitude e devem, portanto, serem tratados de forma mais abrangente, em fóruns da comunidade educacional. Desse modo, a questão da formação do educador deve ser discutida de forma ampla e a luta da associação insere-se em um movimento mais amplo dos trabalhadores em geral, visando a uma nova sociedade.

Nessa perspectiva, a reformulação dos cursos de formação de educadores depende da forma como as relações na sociedade se organizam. Os princípios formulados pela associação, citados no documento do encontro, são dez, expostos a seguir:

- a) A formação do educador está inserida em uma questão mais ampla que é a crise educacional, considerada pela associação como uma das faces da crise da sociedade, em seus aspectos político, econômico e social;
- b) Uma mudança no âmbito educacional, somente será possível associada à mudança da sociedade;
- c) O Estado deve ser responsável por prover e garantir recursos financeiros adequados às instituições educacionais públicas, para que os cidadãos tenham garantido acesso ao ensino de qualidade e gratuito;
- d) Associar que o compromisso com a qualidade de ensino, somente será viabilizada com a valorização da educação e de seus profissionais;
- e) Na luta pela democratização da sociedade, se insere a luta pela gestão democrática da escola e da educação;
- f) A autonomia universitária implica em liberdade acadêmica e científica, com a descentralização do poder na área da educação, e gestão democrática, sem isentar o Estado da manutenção e desenvolvimento das instituições públicas de ensino;
- g) As instituições formadoras devem ter liberdade para novas experiências pedagógicas, considerando a base comum nacional;
- h) Todos os cursos de formação de profissionais da educação devem ser constituídos a partir da base comum nacional, sendo a docência a base de identidade de todos os profissionais;

- i) A formação do educador deve ter como núcleo integrador a indissolubilidade entre teoria e prática, dentro do contexto brasileiro;
- j) Na organização dos cursos devem estar previstos o trabalho interdisciplinar e iniciação científica no campo da educação.

No Encontro Nacional, realizado em 1994, a ANFOPE retoma seus princípios gerais, sendo os mesmos registrados em 1992, reafirmando que tais princípios servem como orientadores nas discussões referentes à reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Em 1998, a associação registra, no documento final, que no I Seminário Nacional da ANFOPE, ocorrido em outubro de 1997, foi aprovado o documento com as diretrizes e metas a serem contempladas na elaboração do Plano Nacional de Educação e os princípios gerais da entidade, modificados em relação aos seguintes itens:

- No item referente à autonomia universitária, acrescentou-se que a instituição deve ter a liberdade estendida à organização administrativa, como na gerência de recursos materiais e financeiros, sem descomprometer o Estado de sua responsabilidade;
- Quanto ao financiamento da educação, deve ser garantida a educação básica e superior, de responsabilidade dos Estados e Municípios, sendo prevista a universalização dos diferentes níveis de ensino, acesso ao ensino gratuito e de qualidade em todos os níveis;
- Em relação à formação dos profissionais da educação, deve ser priorizada a relação entre teoria e prática, o ensino e pesquisa, e respeitando o conteúdo específico de cada área, aliado ao conteúdo pedagógico;
- O MEC deverá articular-se com as Universidades e Faculdades, promovendo a valorização dos cursos que formam profissionais da educação, tanto da pedagogia como da licenciatura. Recomendou-se, ainda, o apoio ao ensino e à pesquisa, em nível de pós-graduação, na área da educação, bem como a ampliação das vagas aos alunos trabalhadores com bolsas de estudo;
- A formação dos profissionais da educação deve ser organizada em licenciatura plena articulando-se ao projeto da instituição formadora, obedecendo à base comum nacional.

Na mesma ocasião, também se acrescentou os seguintes princípios:

- A recuperação da dignidade profissional do professor, com a definição do Plano de Carreira com piso salarial e jornada de trabalho que favoreça sua permanência em tempo integral em uma única localidade ou escola é indissociável da profissionalização do magistério;
- a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:

- * a formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens;

- * a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;

- * o **trabalho pedagógico** como foco formativo;

- * a **sólida formação teórica** em todas as atividades curriculares – nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos;

- * a ampla formação cultural;

- * a criação de experiências curriculares que permitam o **contato dos alunos com a realidade da escola básica**, desde o início do curso;

- * incorporação da **pesquisa como princípio de formação**;

- * a possibilidade de vivência, pelos alunos, **de formas de gestão democrática**;

- * a reflexão sobre a **formação do professor e sobre suas condições de trabalho**. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998).

Em 2000, no X Encontro Nacional, a associação aborda os princípios gerais por meio de comentários sobre a condição da educação no país a partir do contexto sócio-econômico do Brasil, ressaltando que a formação dos professores é um desafio que tem a ver com o futuro da educação dos brasileiros e denuncia a diminuição dos recursos para as universidades. Em seu entender, as propostas de valorização e profissionalização do magistério, que estão sendo construídas ao longo do tempo no movimento dos educadores, permanecem como um desafio atual. Por fim, a entidade defende que a formação do educador deve ser em uma perspectiva crítica, a saber:

Na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, devesse também reafirmar a construção da **concepção sócio-histórica de educador**, concep-

ção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade do seu tempo, com uma consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade... (Documento Final – X Encontro Nacional, 2000)

Finalmente, no XI Encontro Nacional, em 2002, ao se referir aos princípios gerais norteadores de sua ação, a ANFOPE os relacionou diretamente à base comum nacional, comentada anteriormente.

EDUCAÇÃO E CONTEXTO POLÍTICO

A ANFOPE realizou, em alguns encontros que promoveu, a discussão sobre Educação e Contexto Político, tanto no âmbito internacional quanto nacional. Tal discussão foi registrada nos documentos finais dos Encontros Nacionais realizados nos anos de 1992, 1994, 1996, 2000, 2002 e 2004.

No ano de 1992, a associação trouxe registrada no Documento Final do encontro a reflexão sobre o que é esperado da educação no contexto social, econômico e político do neoliberalismo. Segundo a associação, o sistema capitalista vive crises cíclicas desde 1970, e os países, para superarem a crise, estão adotando um novo padrão sócio-econômico e político, que se caracteriza por ter um Estado, com responsabilidades mínimas; mercado internacional aberto, com livre iniciativa; nova fórmula de ingerência do Estado; sendo todas as atividades consideradas mercadorias e, portanto, com uma medida de valor, gerando a crença na insuficiência das instituições, incluindo as escolas, pois se afastam da lógica do mercado.

Este novo padrão traz novas exigências ao mercado de trabalho, ou seja, requer novas características do trabalhador. E essas novas características dizem respeito ao seu grau de instrução, que antes não era decisivo, mas no neoliberalismo passou a ser, incluindo as habilidades desenvolvidas na escola. Diante deste novo padrão, a escola passa a ser apontada como o meio para preparar o novo trabalhador e a escola deve se adaptar para atender a nova deman-

da da sociedade. Portanto, a formação do educador também deve ser modificada para atender a política neoliberal.

A ANFOPE entende que, na sociedade brasileira, o neoliberalismo continuará a produzir uma quantidade de trabalhadores desempregados e questiona qual seria o papel da escola, para esta clientela, neste contexto. Após fazer a relação entre a escola e a necessidade de formar um novo perfil de professor para formar o novo trabalhador, a associação expõe o que considera ser “as consequências da proposta neoliberal”, que são: privatização do ensino; concepção tecnicista da educação, sem perspectiva histórica e social; concepção pragmática de educador, ou seja, o educador é visto como um prático; perda de autonomia das universidades e asfixia financeira das mesmas; maior controle e avaliação externa do professor, sem garantia das condições materiais e financeiras do trabalho; implantação de política educacional da descentralização da educação.

Ao final, a associação registra que o neoliberalismo vem se instalando no Brasil, com repercussões na área educacional sob a forma de desvalorização e desqualificação profissional, a saber:

Este é o quadro que vem se delineando nas últimas décadas no âmbito internacional com crescente repercussão nos países periféricos demarcando a internacionalização da economia. Por outro lado, há que se considerar que a expansão desta nova fase do capitalismo defronta-se com diferentes realidades nos vários países e dentro de cada país. A análise da realidade brasileira, no que toca à área educacional, mostra o quadro caótico do ensino público com uma crescente perda de qualidade, desvalorização social e desqualificação profissional dos educadores. Entretanto, há quase duas décadas, o grande número de educadores em associações, movimentos e encontros, vêm resistindo a esta ação dismanteladora do estado. A luta pela recuperação da escola pública de qualidade e pela valorização profissional dos educadores tem-se expressado na reivindicação de escolarização básica da população, traduzida em uma formação cultural e científica de base, de modo a reduzir a distância entre a cultura de base e os avanços da ciência e tecnologia. Encontra-se aí uma aparente identidade de discursos, a favor da educação geral e da formação do educador. Trata-se de reavaliarmos criticamente a relação educação – ciência – tecnologia e também estarmos atentos aos projetos políticos que informam os vários discursos. (Documento Final – VII Encontro Nacional, 1992)

No encontro promovido no ano de 1994, a associação retoma a discussão sobre os aspectos da conjuntura nacional e internacional, fazendo a relação com a educação. Novamente, menciona-se a crise do capitalismo e a nova forma de acumulação de capital com destaque para o fenômeno da globalização da economia e a crescente abertura do mercado. Retomando-se o argumento de que, nesta nova forma de acumulação de capital, há a exploração do trabalhador e que este, para sobreviver no mercado de trabalho, deve apresentar novas características para as quais a educação é chamada a contribuir.

Segundo a associação, com isso, retorna o debate entre explorar ou educar, pois, para que o trabalhador seja explorado pelo mercado de trabalho, é necessário que este seja educado para lidar com a nova tecnologia. Além disso, o país sofre pressão externa para adotar a nova política, em que se propõem reformas econômicas e o Estado passa a descentralizar o seu poder de controle.

A associação continua abordando a crise econômica no Brasil, na área da educação, ressaltando que, embora a escola seja considerada importante no neoliberalismo, a política governamental está tratando com descaso a educação. Também critica o discurso da qualidade total, segundo o qual a melhoria é alcançada por meio de mudanças técnicas, ou seja, apenas com alterações curriculares e de métodos.

No VIII Encontro Nacional, em 1996, a associação volta a denunciar a evasão de estudantes, o número de desempregados e a crise na saúde e a questão dos sem-terra. No que diz respeito à formação dos professores, critica-se a ênfase dada à falta de professores e as medidas adotadas pelo Estado para solucionar esse problema mediante a implementação de programas aligeirados de formação, comprometendo a qualidade profissional.

Em 2000, no X Encontro Nacional, mais uma vez esse tema é abordado com enfoque sobre a conjuntura nacional e políticas de formação do magistério. A associação registra como a política neoliberal interfere na educação e as consequências da mesma, como a criação dos

Institutos Superiores de Educação e o Curso Normal Superior, que comprometem a qualidade de ensino, incluindo a formação do professor. No documento final, a associação relaciona essas medidas à política do FMI e do Banco Mundial, que regem algumas mudanças na área da educação.

No encontro realizado em 2002, a ANFOPE aborda as políticas educacionais no contexto neoliberal, tendo como foco a política educacional brasileira. Ao iniciar a discussão sobre o tema a associação se apresenta como “uma associação político-acadêmica, fomentadora e socializadora de experiências relacionadas ao campo da formação de profissionais da educação” (Documento Final – XI Encontro Nacional – 2002, p. 2).

A associação também registra que há uma dependência do país em relação a organismos “multilaterais”, como: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC), para decisões políticas. Apresenta seu posicionamento frente às políticas educacionais do país, que é de contraposição. Considera ainda que, neste contexto político, a formação de professores torna-se um ponto estratégico para haver a adequação entre a educação e a lógica mercantil, ou seja, o perfil do profissional a ser formado está submetido à demanda do sistema de capital. O movimento registra que há uma série de determinações legais que foram implantadas, desconsiderando as propostas de entidades científicas e acadêmicas e de representantes da educação. Dentre tais determinações foram destacadas a LDB, elaborada para atender os interesses de grupos privatistas; a Resolução 02/97, que estabelece a complementação pedagógica para qualquer portador de diploma, que tenha como intenção atuar na educação básica; a organização dos Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores; a regulamentação do Curso Normal em nível médio; o Parecer 133/01, que impede os cursos de pedagogia da IES não universitárias de formarem professores para educação infantil e básica; a regulamentação de cursos sequenciais que concorrem com graduação plena; a implantação de política de avaliação, de acordo com o padrão capita-

lista; a criação de agências certificadoras de competências, de acordo com a lógica racionalista-mercantilista e pragmática; o estabelecimento de diretrizes curriculares no nível médio e superior, de formação de diversas áreas; a implementação de diretrizes curriculares para formação de professores, separada do Curso de Pedagogia; ênfase no treinamento em serviço, à distância, entendida como forma de aligeirar e baixar o custo, tanto da formação inicial como continuada.

Ao final, no documento a ANFOPE registra que participou de várias intervenções políticas com objetivo de construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais da educação, juntamente com o FORUMDIR, ANPED, Sindicato Nacional dos Trabalhadores em Educação (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e demais entidades representativas da área educacional.

E, em 2004, a ANFOPE volta a tratar da política educacional do país, ressaltando o seu papel na área, a saber:

A ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico vem desempenhando, reconhecidamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas e na construção – proposição de um projeto político – pedagógico no campo educacional, formulado pelos educadores das diversas regiões do país, cuja finalidade é uma educação para todos, com qualidade socialmente referendada e norteadas por valores democráticos (universalidade, dignidade, respeito, justiça, honestidade e questionamento permanente do instituído). (Documento Final – XII Encontro Nacional, 2004, p. 6)

A entidade reitera, então, as críticas que vinha formulando acerca da formação dos profissionais da educação no contexto neoliberal, condenando o fato de ser vista como um ponto estratégico da lógica mercantilista e de as determinações legais ter desconsiderado a luta das entidades educacionais, destacando a sua própria atuação:

Forjada na luta em defesa de uma escola pública, democrática, gratuita e de qualidade referenciada pelo social, a ANFOPE procurou, ao longo de sua história, no cenário nacional, promover e intensificar o debate sobre as experiências relacionadas à formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, a sua contribuição, em termos filosóficos, políticos, culturais e pedagógicos, corporifica-se como um marco teórico-metodológico de significativo

número de cursos de formação de professores, em especial dos cursos de Pedagogia, o país. (Documento Final – XII Encontro Nacional, 2004 p.6)

POLÍTICA GLOBAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

(propostas de formação)

O tema Política Global de Formação dos Profissionais da Educação refere-se às propostas de formação elaboradas e apresentadas pela associação. Dentre as propostas de formação apresentadas a ANFOPE entende como proposta global de formação: a formação inicial, a formação continuada e a proposta de escola única de formação.

Este tema foi tratado nos Encontros Nacionais promovidos no período de 1992 a 2004, perfazendo um total de sete encontros consecutivos em que há discussão e registro a respeito. Inicialmente, em 1992, a ANFOPE trata da formação do profissional frente à crise educacional, entendendo que o movimento dos educadores se insere em um movimento mais amplo que é o dos trabalhadores em geral, do nosso país.

A associação entende, também, que a formação do educador está inserida em uma política educacional global, em que se deve considerar a agência formadora e a agência contratante, pois, mesmo com boa qualidade na formação acadêmica, se o profissional não tiver condições de colocar em prática o que aprendeu na formação, esta perde os seus efeitos e o profissional pode abandonar a área profissional.

A ANFOPE também destaca que, embora tenha que se considerar esses dois aspectos, a agência contratante e a agência formadora deve-se levar em conta, ainda, as três dimensões estruturadas conjuntamente, que são: a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho. No mesmo encontro, tratou-se da estrutura das agências formadoras, ressaltando que as Faculdades e Centros de Educação são os locais privilegiados de formação dos profissionais da educação. Com isso, a associação propõe a idéia de escola única de formação para os profissionais da educação, explicitando que ainda há necessidade de aprofundamento

dos estudos para a busca de alternativas de estruturação dos cursos de formação, considerando a base comum nacional, a organização curricular dos cursos de licenciatura; a identidade tanto do curso de pedagogia como dos demais cursos de licenciatura, frente à “proposta de escola única de formação”.

“A proposta de escola única de formação” surgiu em 1989, incluindo tanto o Curso de Pedagogia como as demais licenciaturas. Tal proposta procurava viabilizar a base comum nacional e manter o conteúdo de formação do bacharel e do licenciado e a experiência coletiva. Em relação às agências formadoras do educador, a ANFOPE aponta como dificuldades e limites enfrentados o distanciamento entre as faculdades e os institutos de educação, falta de recursos humanos, a fragmentação e departamentalização das faculdades de educação, os embates de poder entre faculdades e institutos, falta de discussão sobre a identidade do profissional da educação, problemática epistemológica da área e a desigualdade na composição dos grupos.

Tais dificuldades podem ser superadas, no entender da ANFOPE, com a discussão em conjunto das associações, faculdades e institutos para rever o processo de formação com a integração entre os institutos e faculdades, entre as diferentes áreas de conhecimento, alterando a composição de colegiado e as experiências práticas nas disciplinas que integram a prática de ensino e a produção de conhecimento. Mas, para a entidade, a proposta de escola única ainda não está acabada, mas sim em construção. Na escola única, todas as instâncias formadoras seriam agrupadas no interior da faculdade de educação em programas articulados e supradepartamentais.

As habilitações do Curso de Pedagogia seriam suprimidas, sem eliminar os especialistas da educação e respeitadas as diferenças entre o curso de pedagogia e as licenciaturas específicas. Nesta proposta, não há departamentos, mas sim programas de formação, que são:

- **Curso de Pedagogia**, desdobrado nos programas de: formação de professores para educação básica, que compreende a educação infantil, o ensino de 1ª a 4ª série, educação de jovens e adultos e educação especial; formação de professores de áreas especí-

ficas de 5ª a 8ª série e 2º grau¹⁸, em que a faculdade de educação passa a ser a principal responsável pelo aluno, sem retirar o conhecimento específico dos institutos;

- **Formação de professores para o magistério do 2º grau¹⁹**: este curso continuaria a existir para garantir a formação de professores na realidade brasileira, e este nível de formação seria destinado a cursos de aprimoramento e especialização de curta e longa duração, seminários e outros para profissionais das Escolas Normais;
- **Formação de supervisores e orientadores educacionais**: neste programa qualquer aluno de outro programa, poderia cursá-lo de forma integrada;
- **Programa de especialização em pós-graduação**: que seria aberto a qualquer aluno concludente dos programas apresentados;
- **Mestrado e doutorado**: que seria realizado na atual estrutura.

Em 1994, a ANFOPE aborda novamente a Política Global de Formação dos Profissionais da Educação, iniciando pela retomada histórica da luta pela formação do educador crítico, que vem acontecendo desde 1970 para a superação da lógica da racionalidade técnico-instrumental e na busca da educação emancipadora dos homens.

A luta dos educadores brasileiros é entendida como a contraposição à proposta neoliberal e a luta da ANFOPE como uma forma de resistência às propostas do governo e “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”. (Documento Final – VII Encontro Nacional, 1994, p. 17)

Para a associação, a política de formação do educador deve, além de contemplar a sólida formação teórico-prática, incluir ações para a valorização do trabalho do profissional. Mais uma vez ressalta-se a importância de não só a agência formadora garantir a profissionalização, mas também as agências contratantes, a saber:

¹⁸ Ressalto que neste período o sistema de ensino se organizava de acordo com a LDB 5692/71, que utilizava a nomenclatura de 1º grau dividido em 1ª à 4ª série e 5ª à 8ª série e 2º grau.

¹⁹ Também aqui faço referência à estrutura e funcionamento do ensino segundo a LDB 5692/71.

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...(Documento Final – VIII Encontro Nacional, 1994, p. 18)

Nesse texto, a ANFOPE expressa sua posição contrária à Portaria 399, Plano Decenal e Programa de Licenciaturas (PROLICEN), bem como à formação paralela de professores, defendendo a discussão sobre o Curso de Pedagogia que, a associação, considera como local privilegiado para formação do profissional da educação, articulada com outros institutos e centros de formação. Por fim, a entidade reitera que a formação continuada é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade.

Em 1996, a associação trata dessa questão apresentando a história da construção da base comum nacional, já comentada anteriormente. No IX Encontro Nacional, em 1998, a associação refere-se à Política Global de Formação dos Profissionais da Educação destacando as suas posições quanto à formação inicial e continuada. Nesse sentido, ressalta que, desde a criação da CONARCFE, em 1983, existe a luta pela profissionalização do magistério, que implica em tratar simultaneamente, e com seriedade, a formação inicial, formação continuada, salário, carreira e condições de trabalho, associada à busca de uma educação pública, gratuita e de qualidade, que inclua as classes populares. Em seu entender, a sua posição condiz com a tendência mundial de profissionalização do magistério, com exigência de um nível cada vez mais elevado de formação, a saber:

A luta pela **formação teórica de qualidade** dos profissionais nacional, defendida pela ANFOPE, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para a análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e *status* epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um “prático” formado apenas nas disciplinas específicas. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998)

Ao longo do texto, a associação aponta a rede de centros de referência entendida como o local em que formam profissionais da educação nas diferentes instâncias formadoras (escola normal, pedagogia, licenciaturas específicas e outros). Também cita os Institutos Superiores de Educação como uma rede paralela de formação dos profissionais da educação. Defende, ainda, a formação do educador crítico, com sua identidade profissional na docência, com pleno domínio e compreensão da realidade e que interfere na mesma, transformando a escola, a educação e a sociedade. O domínio de conhecimento deve abranger a sua área em articulação com o conhecimento pedagógico, permitindo perceber as relações existentes entre as atividades educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais, ou seja, o educador deve ser um agente de transformação.

Quanto às habilidades e competências a serem desenvolvidas durante a formação com um currículo adequado que considere a base comum nacional, a associação observa que:

[...] consideramos que podem ser definidas como capacidades / habilidades / condições de formação importantes do profissional da educação: a capacidade de entender os novos parâmetros da cultura como atividade humana, como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores do seu mundo e de sua história; capacidade de conhecer as características, necessidades e aspirações da sociedade a que pertence, identificando as diferentes forças e seus interesses de classe, captando contradições e perspectivas de superação. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998)

Nesta perspectiva de formação do educador crítico, o trabalho pedagógico passa a ser o princípio educativo na formação do profissional da educação, sendo que a mesma não deve ser reduzida à mera questão técnica, portanto devendo ocorrer em uma escola apropriada e destinada a formação destes profissionais. A partir desta argumentação, retoma-se a idéia de escola única de formação que avaliam como uma proposta inovadora, criticando as posições da SESU / MEC, contrárias a luta das entidades educacionais, por não favorecerem uma política educacional com formação de qualidade para o educador.

Além disso, a entidade critica algumas contradições existentes na LDB/96 que permite a formação do professor para séries iniciais da educação básica e da educação infantil em nível

médio, com as Disposições Transitórias que exigem que no período de dez anos todos os professores sejam formados em nível superior. Diante disso, a entidade elege como prioridade para a sua ação:

- Reforçar o papel das Universidades na formação dos profissionais da educação, pela sua universalidade e compromisso com a investigação e a pesquisa e principais responsáveis pela produção do conhecimento na área educacional;
- Reforçar a formação de professores em cursos de Graduação Plena em Instituições de Ensino Superior, superando a atual forma de organização curricular e a fragmentação entre as licenciaturas e pedagogia e a fragmentação das habilitações no interior dos Cursos de Pedagogia;
- Discutir os aspectos relevantes das experiências dos “Fóruns de Licenciaturas”;
- Aprofundar a discussão da proposta de criação de Redes de Formação e Centros de Referência com o objetivo de divulgar e socializar experiências bem-sucedidas de formação inicial e continuada, de modo a estimular a reflexão e o debate sobre elas, possibilitando sua avaliação, a disseminação e desenvolvimento de novas iniciativas;
- Exigir do Ministério de Educação o apoio financeiro a essas iniciativas, incentivando e promovendo ações articuladas que possam cumprir este papel, atendendo a pluralidade das situações diversificadas no país.

Ao abordar a formação inicial, a associação define a mesma como aquela que irá habilitar o profissional ao ingresso na profissão, com domínio de um corpo de conhecimento específico e defende que a mesma ocorrerá em nível superior. A entidade lamenta o fato de a LDB/96 permitir a co-existência da formação de professores em nível médio devido à existência de professores leigos e identifica pontos indefinidos no Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que são: a indefinição quanto à instância formadora do professor (médio ou superior); a formação continuada como responsabilidade somente do professor; a ausência das áreas de história e história de educação na formação dos profissionais da educação; a não incorporação dos conhecimentos da área de educação infantil e a ausência de referências à formação de professores nos Cursos de Pedagogia.

Ao final, a associação considera que esta proposta não aborda os condicionantes sócio-históricos do magistério e se restringe ao aspecto técnico-metodológico, desconsiderando, ainda, as experiências de faculdades e institutos que têm demonstrado a viabilidade de várias propostas de formação, baseadas na reorientação curricular de seus cursos a partir da base comum nacional: UFRGS, UFMT, UERJ, UFF, UFAL. Embora entenda a necessidade de medidas emergenciais, como a formação realizada pela Educação a Distância, proposta pelo governo federal, a associação posiciona-se contrariamente a isso, reforçando o ensino presencial. No que diz respeito especificamente ao Curso de Pedagogia, a ANFOPE renova suas críticas à fragmentação produzida pelas habilitações e reafirma que considera a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação.

Após abordarem a formação inicial, dedicam uma parte do texto a formação continuada, é entendida pela associação como a

[...] a continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os 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 humanização, na qual homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998).

A ANFOPE valoriza a educação continuada como uma das dimensões da política global de formação e entende que a qualidade de ensino está relacionada à articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho. Em seu entender, a educação continuada deve ter os seguintes princípios norteadores: direito de todos os profissionais da educação e dever da agência contratante; ser associada ao trabalho docente, pois atualiza, aprofunda e complementa conhecimentos; fundamentar o profissional da educação para que possa contribuir no projeto político pedagógico do local em que atua; respeitar a área de conhecimento do professor; garantir o aperfeiçoamento permanente do professor; permitir ao profissional em serviço articular a teoria e a resolução de problemas; valorizar o conhecimento construído na

prática docente, a especialização e desenvolvimento para pesquisa no campo de atuação profissional; considerar as dimensões pessoal, institucional e sócio-econômica; criar uma política de fixação do profissional e garantir o direito do profissional intervir nas decisões políticas, por meio de movimentos educacionais organizados.

Ao final do texto, foram registradas as recomendações sobre a formação continuada provenientes do I Seminário da ANFOPE, realizado em 1997, a saber:

- A formação de professores deve ser entendida como um continuum, revelado em ações cooperativas de educação continuada que aproximem cada vez mais as universidades da escola básica, envolvendo associações profissionais e sindicais;
- Os programas de formação continuada devem possibilitar o uso articulado de tecnologias educacionais contemporâneas, não como substitutivos, mas, cooperativos; garantida a autonomia do trabalho do professor com os conteúdos e materiais didáticos;
- Os programas de educação à distância para formação de professores deverão ser suplementares e antecedidos pela formação inicial e estar vinculados às Universidades. Seu desenvolvimento pressupõe, por parte da instituição superior, o domínio da educação presencial, devendo proporcionar formação cultural mais ampla que abra novos horizontes na atuação pedagógica profissional;
- As Universidades criarão Redes de Formação e Centros de Referência com o objetivo de divulgar e socializar experiências bem sucedidas de *formação inicial e continuada* de modo a estimular a reflexão e o debate sobre elas, possibilitando sua avaliação, a disseminação e desenvolvimento de novas iniciativas. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998)

No encontro de 2000, a ANFOPE analisa a política nacional de profissionalização e valorização do magistério, ressaltando as mudanças na educação devido aos propósitos e exigências de organismos internacionais, como FMI, Banco Mundial e a proposta neoliberal do governo. Com isso, a associação reafirma que sua luta contra essa política, adotando como base os princípios construídos historicamente pela mesma, destacando-se a base comum nacional e refere críticas ao aligeiramento dos cursos de formação de professores, que consideram como parte de um processo de desprofissionalização, a saber:

Assim, o “aligeiramento” da formação inicial dos professores começa a ser operacionalizado, na medida em que a mesma passa a ser autorizada fora dos cursos de Licenciatura Plena como até então ocorria e como é posto também no art. 62 da LDB. Vivemos, portanto, ao contrário do que discurso oficial, um processo de “desprofissionalização” do magistério. Já em março de 1997 com a aprovação da Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação, que permite aos graduados, de qualquer área, serem professores, após realizarem um Curso de 540 h, das quais 300hs como estágio, a ANFOPE alertava para esse processo em curso. A Resolução nº1 de setembro de 1999, do mesmo Conselho, reitera a normatização anterior, quando coloca no item IV, como sendo um de seus objetivos realizarem – “programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejem ensinar nos anos finais no ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade, nos termos da Resolução CNE nº 2/97”. (Documento Final – X Encontro Nacional, 2000).

A associação também faz críticas à forma como está ocorrendo a formação continuada, apontando a fragilidade da qualidade dos cursos e a necessidade de ser verificada a estrutura das agências que promovem a formação e o preparo dos profissionais para ministrarem os cursos. Mais uma vez, a associação critica o uso que o Estado tem feito da Educação à Distância para a formação de professores, apesar de entender a necessidade de providências emergenciais devido à situação do país. Por fim, a associação ressalta a necessidade de discutir novas formas de formação, a saber:

Nesse sentido, apontamos para a necessidade de se traçar uma política de ação para as tecnologias através das Universidades, criando programas de formação de profissionais da educação com essa especialidade e motivando as instituições e os programas de pós-graduação em educação a criarem linhas de pesquisa sobre o tema. (Documento Final – X Encontro Nacional, 2000, p.26)

Além disso, discute-se a articulação dos cursos de formação dos profissionais da educação destacando o Curso de Pedagogia e a polêmica existente desde a sua fundação, em 1939. Nesse sentido, foram estabelecidas as seguintes questões conceituais: a base comum nacional; a docência como base de identidade de todos os profissionais da educação e a autonomia para universidade.

Para a ANFOPE, as discussões em torno do Curso de Pedagogia tiveram origem na defesa da docência como base de identidade do pedagogo, o que foi entendido, por alguns, como a causa de esvaziamento do curso, subtraindo a possibilidade de atuação do pedagogo em outras

áreas, não-escolares. Diante desse embate, a ANFOPE afirma que jamais negou que o pedagogo poderia atuar em outras instâncias, mas sempre defendeu uma formação unitária, tendo a base comum nacional como eixo orientador da organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, de modo a superar a separação entre bacharel e licenciado. Nessa perspectiva, é considerada a necessidade de discussão sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, a saber:

É essa a especificidade que o movimento tem historicamente defendido e que se encontra na proposta das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia construídos coletivamente pela área educacional. Caso a especificidade resvale para a formação exclusiva do cientista da educação ou do especialista, a “crise” se aprofundará com a retirada da prática de formação de professores, a retomada das habilitações e a fragmentação na formação dos especialistas.

O processo de discussão instaurado a partir da elaboração das Diretrizes para a Pedagogia evidenciou os dilemas e contradições da formação de professores, indicando as “correções de rumo” que podem e devem ser feitas a partir dessas mesmas diretrizes, particularmente no que diz respeito à docência para as séries iniciais e educação infantil, como formação básica (não como habilitação), no Curso de Pedagogia.

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e nele, dos cursos de formação de professores, como **espaços de formação do profissional da educação básica estudioso da educação**, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais; escolares e não escolares, e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo. (Documento Final, X Encontro Nacional, 2000, p.29)

Em 2002, no XI Encontro Nacional, a ANFOPE faz uma retomada da discussão sobre a base comum nacional, a busca de melhor qualidade de ensino e a profissionalização. Além disso, comenta as Diretrizes Curriculares do Curso de Formação dos Profissionais da Educação, as decisões emergenciais do MEC para formação à distância e formação continuada, mantendo as posições apresentadas nos encontros anteriores.

Em 2004, no XII Encontro Nacional, a ANFOPE não apresenta novidades em seus registros, apenas retoma e reafirmam seus princípios diante da base comum nacional, formação inicial, formação continuada e educação à distância, para formação emergencial. Manifestam que diante da realidade brasileira de formação de professores, entendem a necessidade dos

planos emergenciais, porém, alertam que estes necessitam estruturados, de forma a garantir a qualidade na formação.

PROFISSIONALIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Neste item, será abordado o tema Profissionalização e Valorização do Magistério, que inclui também as questões relativas à organização do Conselho Nacional dos Profissionais da Educação e a regulamentação dos mesmos. Esse tema foi tratado, consecutivamente, nos encontros realizados em 1996, 1998, 2000, 2002 e 2004.

No VIII Encontro Nacional promovido em 1996, a ANFOPE retoma as questões encaminhadas no encontro anterior, realizado em 1994, em que se defendeu o projeto de formação de um educador crítico, que relacionasse o projeto educativo com projeto histórico-social, ciência e tecnologia, com o mundo do trabalho e a cultura. Tais propostas visavam se contrapor às propostas neoliberais do governo, baseada nas privatizações do ensino, na retomada do tecnicismo disfarçado pelo discurso da qualidade total, que sustenta a racionalidade instrumental técnico-científica e a definição da divisão social do trabalho. Diante disto, a associação propôs, então, uma política global de formação dos profissionais da educação, em que a profissionalização é entendida do seguinte modo:

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. (Documento Final – VIII Encontro Nacional, 1996, p. 24)

A associação informa que, no período de 1994 a 1996, apresentou propostas de profissionalização dos educadores nos seguintes espaços: Conferência Nacional de Educação para Todos (1994); Plano Decenal de Educação (1993 a 2003); Fórum em Defesa da Escola Pública; Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. A ANFOPE também registrou, na ocasião, que vem insistindo na

política global de formação dos profissionais da educação como um projeto de melhoria tanto da formação inicial como continuada, sendo que a formação inicial deve preparar o profissional para ingresso na profissão e a continuada como um meio que deve proporcionar ao profissional em ação a reflexão sobre a prática e o conhecimento inicial. No mesmo documento a associação aproveita para esclarecer, o que a formação inicial deve contemplar e quais os princípios que devem nortear a educação continuada.

A formação inicial deve contemplar a qualificação para a docência; político–pedagógica e político–social e a formação continuada deve ser orientada pelos seguintes princípios: ser entendida como direito dos profissionais em exercício e dever das agências contratantes; estar sempre associada ao exercício profissional; constar no projeto político–pedagógico da instituição em que o profissional atua; ser respeitada a área de conhecimento; garantir o direito de o professor se especializar permanentemente, para garantir a articulação entre teoria e prática e a valorização do saber produzido na docência; incentivar a pesquisa de campo; considerar os níveis pessoais, a agência formadora, a agência contratante e a política de fixação do profissional; fornecer dados para reformulação dos cursos de formação de profissionais da educação e “ser uma forma de desmascarar as precárias condições de trabalho e salariais do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual” (Documento Final – VIII Encontro Final, 1996, p. 26).

A associação também fez referência à proposta de valorização e profissionalização dos profissionais da educação que a mesma apresentou no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica. Porém, lamentou que os resultados tivessem sido insatisfatórios devido à política adotada pelo MEC, ocasionando o rompimento com os compromissos assumidos durante o Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica.

No mesmo documento final, a associação registra as contribuições que foram aceitas no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica sobre o plano de carreira, a saber:

Definição de magistério como exercício da docência e de atividades 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 considerada 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. (Documento Final – VIII Encontro Nacional, 1996, p. 27 e 28)

Ao final do documento, a associação registra sua posição contrária aos esquemas emergenciais de formação que, com o aligeiramento dos cursos, compromete a qualidade do mesmo.

Em 1998, no IX Encontro Nacional promovido pela associação, a questão da Profissionalização e da Valorização do Magistério foi debatida na discussão sobre a organização dos profissionais e conselhos de professores. Embora essa proposta já houvesse sido rejeitada, anteriormente, pela própria associação, a mesma aponta que, “o debate é necessário, diante da nova conjuntura e das tendências a desregulamentação de várias profissões, entre as quais o magistério pode estar incluído” (Documento Final, IX Encontro Nacional, 1998).

No X Encontro Nacional, em 2000, a associação registra seus questionamentos quanto à criação de um conselho nacional dos profissionais da educação. E referem que em 1990, no interior da associação, surgiu a idéia de fiscalizar as instâncias formadoras para garantir a qua-

lidade de ensino. Nesta ocasião, a ANFOPE retoma os pontos discutidos nos encontros anteriores sobre a criação de um conselho nacional dos profissionais da educação, a saber:

- a) construção de um Código de Ética que fundamente o exercício da prática profissional e consolide sua identidade;
- b) construir uma concepção democrática de Conselho de Profissionais da Educação;
- c) delimitar a área de abrangência do futuro Conselho, tratando a problemática dos professores leigos, dos não-docentes e dos professores do ensino superior;
- d) tratar a questão da divisão do trabalho, hierarquização e gestão democrática da educação, na formulação da proposta de Conselho e Código de Ética;
- e) unificar a luta entre as entidades representativas, sindicais, científicas e culturais da categoria. (Documento Final, X Encontro Nacional, 2000)

Em 2000, a associação menciona a existência de um Projeto de Lei para a regulamentação da profissão do pedagogo e da criação de conselhos regionais da pedagogia, de iniciativa de setores conservadores na Pedagogia, o que é avaliado pela associação como uma forma de fragmentação da luta do movimento e divisão dos profissionais.

Em 2002, no XI Encontro Nacional, a ANFOPE volta a discutir a regulamentação das profissões no campo da educação, localizando o início do debate a esse respeito, que data da década de 1970 e prosseguiu até parte da década de 1980. Nesse período, a ação da associação era de resistência à política educacional, considerada como fragmentária e com uma visão reducionista das funções do profissional, mas também de luta pela profissionalização e valorização do magistério.

Ainda segundo a ANFOPE, na transição da década de 1980 para 1990 o movimento dos docentes resolveu abandonar a fragmentação da categoria e se unificar na luta pelos profissionais da educação, em busca de melhoria na qualidade de ensino e das condições de trabalho. E após a LDB, em 1996, vários encaminhamentos foram realizados, como a criação dos Conselhos dos profissionais da Educação, uma vez que a mesma exige a criação de um órgão que

regulamente a profissão docente. Porém, a associação considera tais encaminhamentos equivocados devido à “confusão advinda da vinculação da discussão da regulamentação da profissão à da criação dos conselhos, e desta ao processo de profissionalização e valorização da categoria” (Documento Final – XI Encontro Nacional, 2000, p.20)

Neste mesmo documento, novamente a associação cita o projeto de lei que foi encaminhado para a regulamentação da profissão do pedagogo, contra o qual movimento se posicionou por considerá-lo um atropelo às discussões feitas até então e por trazer divisões à área, enquanto a associação luta pela unificação e a profissionalização dos profissionais da educação. A entidade também esclarece que não deve ser feita confusão entre a regulamentação da profissão com o “processo de profissionalização do magistério, que apresenta estreita relação com a busca de dignidade profissional e melhoria da qualidade da educação” (Documento Final – XI Encontro Nacional, 2002, p.21)

Para a entidade, devido à preocupação com a possibilidade de desregulamentação da profissão em decorrência da LDB/96, a discussão sobre a criação do Conselho dos Profissionais da Educação é necessária, mas deve-se discutir a delimitação de sua área de abrangência, a fim de se manter a unificação das entidades representativas, na luta pelos profissionais da educação. A associação, embora considere a necessidade de discutir a criação dos Conselhos, esclarece que considera essa estratégia inadequada devido ao poder que o conselho passa a ter para reconhecer ou não os diplomas emitidos pelas faculdades de educação, podendo impedir a autonomia da universidade e impedir profissionais, que não tenham registro no conselho, de se inscreverem em concursos. Segundo a entidade, estudos acadêmicos desenvolvidos na área da Sociologia das Profissões demonstram que propostas de regulamentação das profissões por meio de criação de conselhos profissionais podem ser um equívoco.

Ao final, a associação reitera que se opõe a qualquer tipo de fragmentação da área da educação, visto que isso é contrário aos princípios construídos historicamente pela ANFOPE.

Além dos riscos de fragmentação da categoria, há o risco de aumentar o corporativismo, a ameaça à autonomia das universidades e à possibilidade dos profissionais da educação se associar livremente.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Este tema foi abordado de forma específica, intitulado como LDB, nos encontros de 1990 e de 1992. Nos demais encontros, o assunto foi tratado de forma diluída. Em 1990, no V encontro promovido pela associação, foi registrado no documento o que o projeto da LDB tinha em relação à formação do profissional da educação e as reformulações sugeridas pela mesma, a serem encaminhadas à autoridade competente.

Na análise do projeto da LDB, aprovado na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a associação ressalta que, apesar do capítulo 17 ser específico sobre os profissionais da educação, se faz necessário a leitura do documento na íntegra, pois há outros artigos que tratam sobre essa questão. A ANFOPE também fez referência ao Documento Final do IV Encontro Nacional, em que consta a análise realizada sobre o título dos profissionais do ensino, de alguns projetos de LDB da época. Em seguida, a associação destacou os artigos relativos à formação profissional, a saber:

Formação mínima para o exercício profissional: neste item, a associação identifica na análise um conjunto de propostas:

1 – Formação do professor de crianças de 0 a 6 anos e séries iniciais do 1º grau, o qual identificou duas tendências:

- a) que o professor deve ser formado, preferencialmente, em nível de 3º grau, sendo admitida a coexistência de professores formados no 2º grau;
- b) em que o professor deve ser formado em nível de 2º grau, preferencialmente.

Também, admitem a formação de 3º grau.

- 2 – Formação somente em 3º grau para professores das séries finais do ensino fundamental, 2º grau e educação especial;
- 3 – Formação do docente responsável pela formação de professores de crianças de 0 a 6 anos, se dará no 3º grau;
- 4 – Formação de professores do ensino profissionalizante será: em cursos de complementação para portadores de diplomas obtidos em ensino superior e em cursos de licenciatura para portadores de diploma em nível técnico;
- 5 – Formação de professores de língua estrangeira poderá ser em cursos de complementação de estudos, no 3º grau;
- 6 – Formação de professores do nível superior aponta duas direções: formação em nível *stricto-sensu* ou *lato-sensu*;
- 7 – Rejeitaram a formação de educadores, com graduação e licenciatura plena, para funções administrativas.

Quanto à **organização curricular do curso**, a associação aponta que:

- 1 – A formação dos profissionais do magistério dar-se-á em cursos específicos;
- 2 – “O trabalho educativo na escola é tarefa coletiva, objetivando o acompanhamento sistemático”;
- 3 – A formação do professor deve ser continuada, sendo responsabilidade do indivíduo, do Estado e Sociedade, devendo ser vinculado aos planos de carreira.

Após a comparação do projeto de LDB e do documento da associação, a ANFOPE concluiu que muitos dos pontos defendidos e aprovados pelo movimento foram incorporados ao texto da Comissão da Educação da Câmara, mas ainda havia os seguintes problemas:

- 1 – Coexistência de dois níveis de formação para os professores de educação infantil e séries iniciais, nível médio e superior;

- 2 – Formação de docentes para educação básica em cursos de 3º grau, somente se for licenciatura plena;
- 3 – Língua estrangeira, com formação do docente em complementação pedagógica, em nível de 3º grau;
- 4 – A formação de professores de disciplinas profissionalizantes deverá ocorrer em complementação no 3º grau. Neste item, o que difere da ANFOPE é que não oferece a complementação tanto ao técnico como ao diplomado no 3º grau, sendo a responsabilidade centralizada no Conselho Nacional de Educação.
- 5 – A formação do professor do ensino superior deverá ser realizada na pós-graduação, não impedindo os cursos de especialização;
- 6 – Admitem a formação do especialista (administrador escolar, supervisor de ensino e orientador educacional), tanto em nível de pós-graduação ou de graduação e mais dois anos de experiência;
- 7 – não há uma base comum nacional, nos cursos de formação;
- 8 – Não oferecem autonomia às universidades;
- 9 – Fazem referência ao estágio, mas sob enfoque diferenciado da ANFOPE;
- 10 – Ao fazerem referência as licenciaturas específicas, quanto ao domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos, a associação considera omissos;

A ANFOPE admite que pontos defendidos pela mesma foram incorporados, mas outros pontos não, a saber:

Examinando-se, agora mais de perto o texto aprovado na Comissão de Educação da Câmara, alguns pontos merecem ser enfatizados. Neste exame, alguns critérios devem ser implicitamente aceitos: a) em primeiro lugar, não se trata de fazer um novo projeto de LDB, devemos "ler" as marcas históricas que o Projeto contém; b) segundo lugar devemos levar em conta, sem abrir mão das reivindicações centrais, que o atual texto aprovado é produto de exaustivas e difíceis negociações, entre Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB e os Deputados, envolvendo concessões de ambos os lados e que não podem – sob pena de dificultar novos e necessários entendimentos ser desconsiderados sumariamente” (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

Nesse sentido, foram examinados os seguintes aspectos:

1º aspecto: a Escola Normal não deve conter mini-habilitações em seu interior, pois o texto prevê a especialização de professores de educação especial, educação de jovens e adultos no 2º grau, enquanto que no mesmo texto refere que devem ser formados em nível de 3º grau e que a Escola Normal deve formar o professor de primeiras séries do 1º grau e educação infantil;

2º aspecto: faz observação quanto à remuneração do estágio, que poderia ser um complicador, haja vista, que as escolas públicas não teriam condições de remunerar os estagiários e estes abandonariam a escola pública;

3º aspecto: defende a indicação de uma base comum nacional de formação para todos profissionais da educação, a saber:

Em primeiro lugar, a base comum deverá garantir, no mínimo, a formação de profissionais da educação como educadores e não apenas como docentes. Embora a identidade profissional esteja fortemente baseada na docência, antes, todo profissional da educação deve ser um educador. É sobre esta base que se desenvolve a docência e uma possível especialização. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990)

4º aspecto: a ANFOPE discute a formação do especialista em educação (administração escolar, orientação educacional e supervisão de ensino) e aponta que não há concessões quanto à manutenção ou não das especializações. A ANFOPE entende que deve ter cuidado com a excessiva fragmentação do curso e a perda da totalidade da escola. Quanto à possibilidade da formação do especialista em nível de pós-graduação, a associação entende que:

Cabe notar que a possibilidade de formação de especialista em curso de pós-graduação eleve a um grau maior a especialização destes profissionais no interior da escola, aprovando a separação entre os que pensam e os que executam o trabalho pedagógico. (Documento Final – V Encontro Nacional, 1990).

Ao final do texto, a entidade questiona a exigência de dois anos de experiência. Em 1992, no documento final, a ANFOPE relaciona os pontos que defendeu, nos dois últimos encontros

em relação à LDB e que foram aceitos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Embora nem todos tenham sido apresentados pelo Fórum em negociação no Congresso, os pontos aprovados nos Encontros Nacionais são:

1. A formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais da Educação Fundamental pode ser feita tanto em nível superior como em nível médio. Esta posição já existia no projeto de LDB.
2. A formação de docentes para a educação básica em cursos plenos de 3º grau, com exceção do indicado no item anterior, só deve ser feita em licenciaturas plenas.
3. A Escola Normal deve dedicar-se à formação de um profissional com uma visão integrada da Educação Infantil e das quatro séries iniciais da Educação Fundamental, impedindo-se a existência de especializações neste nível. Este posicionamento foi aceito pelo Fórum e encaminhado como emenda.
4. A formação de especialistas em educação (administrador, supervisor, orientador e inspetor) poderá ser feita tanto no nível de graduação como de pós-graduação. Este posicionamento já existia na LDB.
5. A exigência de dois anos de experiência de magistério prévios à sua formação. (Documento Final – VI Encontro Nacional, 1992)

Diante deste contexto, é possível apontar que a ANFOPE teve um papel fundamental na luta pelo Curso de Pedagogia como *locus* da formação do educador, porém, ao longo de sua trajetória a luta se ampliou, sendo direcionada aos profissionais da educação. O termo “profissionais da educação” inclui os profissionais formados em cursos de licenciaturas específicas e no Curso de Pedagogia. Basicamente para estes profissionais, a associação elabora propostas de política global de formação e, conseqüentemente, propostas de profissionalização para a categoria. A associação propõe que os profissionais sejam formados em nível superior, em uma concepção sócio-histórica do educador, tendo a docência como base da identidade dos cursos. A mesma aponta que o educador deve ser crítico, com condições de transformar a educação e a realidade social. Portanto, propõe que a formação aconteça na escola única de formação, tendo como eixo organizador da estrutura curricular dos cursos, a base comum nacional, idéia criada e desenvolvida pela associação.

Quanto às propostas da ANFOPE para a definição do Curso de Pedagogia, é possível apontar que a associação elaborou propostas, a partir das concepções da política global de formação dos profissionais. E a mesma atribui ao pedagogo, como base de identidade a docência, porém admite a sua atuação em áreas não-escolares. E as propostas de organização do curso, se fundamentam na idéia de escola única de formação e na base comum nacional.

Considero, portanto, que a luta principal da ANFOPE, foi direcionada à política global de formação, profissionalização e valorização dos profissionais da educação, englobando a formação inicial, a formação continuada, salário, carreira e condições de trabalho. Portanto, parece-me que uma das características principais das propostas da ANFOPE é a preocupação em abranger a todos os profissionais que atuam na educação, incluindo todas as licenciaturas específicas e o Curso de Pedagogia.

DIRETRIZES CURRICULARES

Outro tema importante identificado nos documentos da ANFOPE analisados neste estudo são as Diretrizes Curriculares.

Segundo a associação, as discussões sobre as Diretrizes Curriculares tiveram início no ano de 1997, a partir do Edital nº 4, em que o MEC solicitou às universidades brasileiras que elaborassem propostas curriculares para seus cursos de graduação. Desde esta data, a associação passou a reivindicar que o debate sobre o tema fosse ampliado pela Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia e que fossem organizadas Comissões com especialistas de outras áreas do conhecimento para elaborar diretrizes curriculares para todos os cursos de formação de professores, além do Curso de Pedagogia.

Este tema embora apareça registrado no Documento Final do IX Encontro Nacional, promovido em 1998, também aparece de forma diluída nos demais documentos elaborados pela associação e será apresentado de forma mais específica no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – A RESOLUÇÃO Nº 1 DE 15 DE MAIO DE 2006: UMA REFLEXÃO SOBRE OS RUMOS DA PEDAGOGIA

5.1 A Resolução nº 1/06 e as principais implicações para o campo da Pedagogia

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1, de 10 de abril de 2006, cujo objeto de tratamento é a fixação das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, se constitui em um importante marco legal da história da Pedagogia no Brasil. Tais diretrizes, identificadas os Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006 e na Resolução mencionada, representam uma nova fase para a pedagogia, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. O processo de gestação das atuais diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia foi bastante longo e difícil, conforme apresentado ao longo deste estudo.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, em 1996, requereu uma série de medidas para reorganizar o novo sistema de ensino em todos os níveis. Nesse contexto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº. 4, de 4 de dezembro de 1997, anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito. Além disso, a SESU/MEC instituiu as Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que receberam, dentre outras, a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos que representavam, para análise e aprovação do CNE.

A Secretaria de Ensino Superior – SESU/MEC – comprometeu-se a expandir a discussão, porém, a associação ressalta não ter observado resultados. A associação, no IX ENDIPE, promoveu a articulação entre colegas da ANPED e demais fóruns que tratam sobre formação de professores para constituírem uma Comissão, com objetivo de elaborarem um documento, em conjunto, para compor as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Na ocasião, havia uma greve nas Universidades Federais, o que auxiliou no aprofundamento da discussão no interior das instituições formadoras, mas também dificultou

tou a articulação e a comunicação. Mas, apesar das dificuldades apresentadas, a associação ressalta a boa resposta das universidades, a saber:

Apesar destas dificuldades de percurso, foi grande a resposta de todos os colegas. De maio até o momento, recebemos as Propostas de Diretrizes Curriculares das seguintes instituições: UFG, USP, UNICAMP e UNESP, Universidades do Paraná, Universidades de Minas Gerais, Universidade Estadual do Ceará, UFMT, UFRGS, Universidade do Amazonas, UFPB, além de apoios dos colegas da UFRN, UNB, Universidade Federal de Viçosa e U-AM. É interessante notar que todos os documentos recuperam de uma ou outra forma, os princípios da base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998)

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº. 146 de 10 de março de 1998, sendo formada pelos professores: Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP-Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFP; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC-Paraná.

No mês de maio, provavelmente de 1998, embora no documento final do IX Encontro Nacional da ANFOPE não haja referência ao ano, à associação enviou a SESU – MEC um documento solicitando o adiamento do prazo para o recebimento de propostas de Diretrizes Curriculares, pois o prazo era anterior ao Encontro Nacional da associação, que seria promovido em agosto de 1998. O MEC não atendeu a esta solicitação, porém, se disponibilizou a receber todas as propostas enviadas após o prazo estabelecido. A ANFOPE informou que fez com que todas as propostas que recebeu fossem enviadas a Secretaria do MEC e sintetizou a sua posição em relação às Diretrizes:

- a) Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articulada às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais de educação;
- b) Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconhecesse os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo das propostas;
- c) As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional;

d) Esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação qualitativamente superior. (Documento Final – IX Encontro Nacional, 1998)

Posteriormente, a Comissão foi recomposta, através da Portaria SESU/MEC nº. 1.518 de 16 de junho de 2000, sendo constituída pelos professores Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS.

Segundo Scheibe (2007), presidente da primeira Comissão, a proposta de diretrizes curriculares elaborada e encaminhada pela CEEP ao CNE, em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR). Nesse sentido, procurou-se contemplar a tendência que já se delineava experimentalmente em muitos cursos, que indicava a docência como base de formação. Todavia, conforme explicitado nos documentos finais dos encontros organizados pela ANFOPE, o curso proposto representou mais o acúmulo das discussões nacionais através do movimento dos educadores, que ocorria desde o início da década de 80, do que o necessário consenso sobre o tema, além de contrariar, em alguns aspectos, a LDB vigente.

A proposta da CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o princípio de que o pedagogo deveria se constituir em

um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999, p.1 apud Scheibe, 2000, p.13).

Nesses termos, o pedagogo contaria com um campo de atuação bastante largo, podendo atuar como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. As habilitações tradicionais,

administração, orientação e supervisão escolar, apareceram como possibilidades de formação, mas estava subjacente na proposta que as instituições formadoras remeteriam estas habilitações para o nível da pós-graduação.

A LDB vigente, no seu artigo 63, ao introduzir o Curso Normal Superior e, mais ainda, ao instituir um novo espaço de formação, o Instituto Superior de Educação, pôs em risco o novo modelo de Curso de Pedagogia concebido pelo amplo movimento dos educadores, em especial o desencadeado pela ANFOPE. Como pontua Scheibe:

A Lei, portanto, não extinguiu o curso de pedagogia, mas, criou-se uma situação interrogativa: como interpretar o curso de pedagogia daqui para frente? Se este curso, predominantemente passou, nos últimos anos, a formar justamente o professor para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil? (Scheibe, 2000, p.17)

Não só o artigo 63 da atual LDB, mas, também, o artigo 64, ao definir que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seria feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, desde que observada a base comum nacional, tornaram o trabalho da Comissão bastante complexo. Isto porque tais artigos contrariaram frontalmente a forma como o Curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições de ensino superior e pelas entidades envolvidas no movimento de sua redefinição, trazendo à tona mais uma vez a recorrente questão em torno da identidade do curso. Curso de Pedagogia para quê, se os docentes serão formados nos Cursos Normais Superiores e os demais profissionais podem ser formados no âmbito da pós-graduação?

Dada a divergência entre a posição da CEEP e a da LDB, o documento encaminhado à SESU/MEC não chegou a ser apreciado pelo CNE, mesmo diante do amplo apoio que a Comissão recebeu das entidades, expresso, inclusive, no envio de outros documentos “reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas” (Scheibe, 2007, p.52).

A proposta da segunda Comissão, apresentada em fevereiro de 2001, constituiu o documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de Curso de Pedagogia, contemplando objetivamente duas ênfases: uma referente à docência na educação infantil e gestão educacional e outra referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional.

Os anos de 2001 e 2002 registram a aprovação e homologação de pareceres indicativos de resoluções que instituem as diretrizes curriculares de uma série de cursos de graduação. Enquanto boa parte desses cursos via as suas diretrizes oficialmente sendo aprovadas, o Curso de Pedagogia se via imerso em um contexto oficioso/silencioso de reprovação.

Nos encontros promovidos pela ANFOPE nos anos de 2002 e 2004, o tema passou a ser abordado e registrado nos documentos de forma direta.

No documento final do encontro promovido em 2002, a associação traz para a pauta de discussões a questão da existência paralela do Curso de Pedagogia e do Curso Normal Superior, em que professores eram formados para a docência na educação infantil, séries iniciais da educação básica. Nesse sentido, é mencionado o Parecer CNE – CES 133/2001, em que os Cursos de Pedagogia não pertencentes às universidades ou centros de educação não estariam autorizados a formar os docentes e a LDB/96, no Art. 64, que destina o Curso de Pedagogia a formar o especialista em gestão administrativa e coordenação pedagógica.

Para a associação, o Curso de Pedagogia, nos anos 90, passou a ser considerado como o principal meio de formação dos docentes para educação básica e infantil. Na ocasião, a entidade posicionou-se contra a formação fragmentada do pedagogo, defendendo a formação tanto do docente quanto do especialista, para atividades escolares e não escolares. No documento final do encontro de 2002, a ANFOPE expõe seu posicionamento, em conjunto com as demais entidades, como: ANPED, ANPAE, CEDES e FÓRUM NACIONAL DE DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, segundo o qual o pedagogo, formado no Curso de Pedago-

gia, é um “profissional da educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas” (Documento Final – XI Encontro Nacional, 2002, p. 25).

Para a entidade, era necessário exigir a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, formulado pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (SE-SU/MEC) a partir da participação e do consenso nacional. A ANFOPE também considera importante continuar a lutar para revogar o Parecer 133/01 e permitir aos Cursos de Pedagogia das IES não pertencentes às universidades que possam formar o docente.

No Encontro realizado em 2002, a associação reafirma a docência como eixo de formação profissional do pedagogo, apesar de a Pedagogia não se esgotar nas funções docentes. Além disso, posiciona-se contra a visão tecnicista e fragmentária da organização do Curso de Pedagogia, prevista pela SESU/MEC, em que a formação é dicotomizada em: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura, pois a formação do pedagogo – em seu entender – deveria envolver as três dimensões. E para a entidade, as áreas de atuação profissional do pedagogo são:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores;
- b) Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares;
- c) Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- d) Áreas emergentes do campo educacional. (Documento Final – XI Encontro Nacional, 2002, p. 25 e 26)

Ainda no ano de 2002 o governo federal pôs fim ao trabalho das Comissões de Especialistas e um ano depois o CNE designou uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para definir as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Em 2004 essa Comissão foi recomposta e só em 17 de março de 2005 é que foi

divulgada a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional. Essa primeira versão incorporou as perspectivas organizativas, para o Curso Normal Superior, limitando em vários aspectos as possibilidades formativas até então possíveis ao Curso de Pedagogia. De acordo com o proposto, o curso, definido como uma licenciatura formaria essencialmente os professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A discussão proposta pela ANFOPE em torno da minuta de Resolução, observando a mobilização das universidades e entidades, que se posicionaram de forma contrária ao projeto de diretrizes curriculares apresentado pelo CNE. No bojo das críticas formuladas, foram recorrentes as seguintes: ele contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o Curso Normal Superior; desconsiderou o Curso de Pedagogia como o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP.

No encontro de 2004, a ANFOPE observa que todas as considerações feitas no encontro anterior continuam atuais e transcreveu os registros realizados a esse respeito em 2002. Porém, ao final do texto, a associação acrescenta um questionamento quanto à descaracterização do Curso de Pedagogia como licenciatura e reafirma que o pedagogo é o profissional:

...da Educação que entende do fenômeno educativo de maneira profunda e que poderá atuar também para além dessa docência em outros espaços e funções educativas (Documento Final – XII Encontro Nacional, 2004, p. 29)

Em 13 de dezembro de 2005, nove meses após a liberação da minuta de Resolução para apreciação, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº. 05/2005 e a Resolução que o acompanha sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, considerando algumas das solicitações do movimento dos educadores. Dentre as alterações, destaca-se a ampliação da formação do pedagogo, que passa a contemplar integrada-

mente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares.

Apesar do Parecer CNE/CP nº. 5/2005, que fixa as diretrizes curriculares para a pedagogia, obter aprovação unânime no Conselho Pleno do CNE, registram-se as declarações de voto de três conselheiros e em uma delas a indicação de divergência entre o artigo 14 da Resolução, que acompanha o referido Parecer, e o artigo 64 da LDB nº. 9.394/96. De acordo com o artigo 14 da Resolução, a formação dos demais profissionais da educação seria realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados, diferentemente do que consta na LDB, mas tal como o proposto, na década de 70, por Valnir Chagas. Por esta razão, o Ministério de Educação, antes de homologar a Resolução, reenca-minhou o processo ao CNE, solicitando o reexame da matéria, o que ensejou a elaboração do Parecer CNE/CP nº. 3/2006.

As diretrizes curriculares aprovadas para o Curso de Pedagogia consideram boa parte das proposições forjadas no seio do movimento dos educadores. O debate tenso, intenso e sem consenso contribuiu para firmar progressivamente a concepção de identificar a pedagogia com a função docente, na perspectiva de que o ensino deve ser à base da formação de todo educador, o que foi assegurado. Entretanto, como já sinalizado, considerar a docência como eixo central na formação do pedagogo não é algo livre de questionamentos. Há mais de 25 anos que os temas referentes à identidade da pedagogia, ao conhecimento que lhe constitui, à dicotomia entre formar o professor e formar o especialista, dentre outros, tomam conta do cenário ou arena de discussão educacional, sem alcançar o consenso almejado.

No ano de 2006 alguns encontros e atividades tomavam a pedagogia como foco do debate, sobretudo em função das diretrizes curriculares recém-aprovadas, com destaque para o XIII Encontro Nacional da ANFOPE, ocorrido entre os dias 16 e 18 de setembro, na Universidade

Estadual de Campinas, cujo tema versou sobre “As diretrizes curriculares de pedagogia: perspectivas para a formação dos profissionais da educação”

Entendo que o movimento dos educadores, deflagrado em fins dos anos 70 e início dos anos 80, abarcando as duas posições anteriormente situadas, vem se dando em função de um investimento coletivo de elaboração inseparável entre teórica e prática, de acordo com as diferentes posições ocupadas no campo pelos agentes que o protagonizam.

Com efeito, a existência, abrangência e durabilidade desse movimento dependem seguramente dos agentes que se agruparam para construí-lo e que por meio de sua mobilização em defesa da pedagogia, liberaram suas disposições intelectuais, seus *habitus*, seus capitais, suas produções e suas estratégias.

Longe de considerar as lutas em torno da pedagogia, mais que isto, em prol da formação dos profissionais da educação, como batalhas travadas em um espaço social unificado, busco ressaltar através desta retrospectiva que a própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade e, portanto, as divergências constitutivas de tal espaço.

Para Bourdieu (1996), as tomadas de posição dos agentes e das instituições envolvidas com o campo dependem do lugar ocupado por eles na própria estrutura desse espaço, sobretudo no que concerne ao acúmulo de capital simbólico específico e institucionalizado, com reconhecimento interno e notoriedade externa. As posições ocupadas são relacionais, de acordo com o tipo, o volume de capital possuído e, portanto, com o poder detido por cada um. É o poder dos agentes que conferirá legitimidade ou não às idéias, às posturas, aos comportamentos e valores dentro do campo. No seu dizer,

A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. (Bourdieu, 1996, p.65)

Nesse sentido, pode-se inferir que é possível surgir um campo, seja qual for a sua natureza, desde que nele existam agentes com acúmulo de capital (cultural, econômico, social e simbólico), por meio dos quais novos conteúdos e novas relações de poder são estabelecidos. Tais condições fazem do campo um lugar de lutas, que (re) produzem e/ou modificam as estruturas e as hierarquias, contribuindo para a sua própria consolidação. De um modo geral, as lutas travadas no interior de um campo de natureza intelectual, como é o caso da pedagogia, tomam o poder simbólico como um jogo.

Segundo Bourdieu (2004, p.69), um campo necessariamente conta com uma crença que o sustenta, com um jogo de linguagem que nele se joga e com aspectos materiais e simbólicos, em jogo, que nele se geram. Trata-se, portanto, de um universo relativamente autônomo, por meio de especificações e de um processo histórico que legitima sua essência. Assim, a análise da história de um campo representa em si mesma a análise de sua própria essência.

Reconheço que a descrição histórica da forma como legalmente o Curso de Pedagogia foi se organizando entre nós revela indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também percebo que revela definição, afirmação, presença, luta... Elementos, tanto de um lado quanto de outro, que integram a tão reclamada essência identitária da pedagogia. Nessa direção, me apego ao que diz Bourdieu:

Todas as vezes que se institui um desses universos relativamente autônomos, campo artístico, campo científico ou qualquer de suas especificações, o processo histórico que aí se instaura desempenha o mesmo papel de *alquimista a extrair a quintessência*. De maneira que a análise da história do campo é sem dúvida, em si mesma, a única forma legítima da análise de essência. (Bourdieu, 1996, p. 160)

A trajetória do Curso de Pedagogia se delineia pelos investimentos de seus agentes, nas diferentes fases de seu movimento, aqui expressas apenas de acordo com os seus marcos legais. As recentes diretrizes curriculares acirraram o debate em torno da essência da pedagogia, fazendo concorrer, rivalizar e confrontar idéias a respeito do seu papel no campo acadêmico.

Aqueles que participaram do encontro da ANFOPE em 2006 protagonizaram e/ou testemunharam as disputas travadas, reveladoras de considerável investimento intelectual, acadêmico, teórico e prático por parte dos adeptos de cada posição.

Para Bourdieu (1996), via de regra, todo campo social tende a obter dos seus agentes uma relação de investimento, decorrente do nível de percepção que se tem do sentido do jogo, por ele denominada de *illusio*. O movimento de disputa que perpassa a história da pedagogia e que hoje ganha relevo por conta das diretrizes curriculares representa uma expressão desse tipo de investimento.

O estudo da história do Curso de Pedagogia no Brasil, aqui sintetizado por via da análise dos documentos organizados pela ANFOPE se constitui em fundamental instrumento desencadeador de posicionamentos e atitudes concretas, que representam a mobilização de seus agentes e suas representações.

A partir deste estudo apresento algumas considerações que implicam em um exercício de (re) avaliação da trajetória percorrida pela ANFOPE, considerando alguns aspectos fundamentais para a compreensão do campo da Pedagogia. Dentre eles destaco algumas questões abordadas anteriormente: o aspecto dicotômico da pedagogia que se apresenta como arte e ciência e a necessidade da construção de uma *episteme* capaz de abranger a complexidade que envolve o campo da Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para traçar as minhas considerações acerca do objeto pesquisado e apresentado nesta dissertação retomo alguns conceitos abordados anteriormente, buscando o entrelaçamento das idéias apresentadas.

Com relação ao debate acadêmico que discute a docência como arte ou como ciência, ousar considerar que de fato o que sempre existiu foi o entrelaçamento desses dois conceitos em um mesmo campo, que permite ao profissional da educação transitar entre eles.

O pensamento de Hernández (2000, p.129) sobre a arte ser "uma forma de conhecer e representar o mundo" é abrangente a diversas culturas. Para ele:

A pós-modernidade, entre outras reflexões, abriu portas à importância de olhar a "arte" como uma representação de significados. Isso significa que, diante das obras, não há olhares nem verdades absolutas, ou aproximações formalistas (que se considere como uma categoria socialmente construída), mas sim que dependem do tempo, do lugar e do contexto. Isso faz com que a linguagem da arte fique sujeita ao escrutínio dos códigos simbólicos e das convenções culturais. Isso condiciona e possibilita as diferentes formas de interpretação (HERNÁNDEZ, 2000, p.123).

Segundo Pierre Bourdieu (1996, p.63), "toda arte é, de alguma maneira, feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador, e em sua situação cultural específica". Portanto, ao se discutir a formação do profissional da educação, pedagogia e o ato pedagógico como arte ou como ciência, considero fundamental refletir sobre a possibilidade de reconhecer docência como arte sem, contudo colocar-lhe em um lugar menor. E mais, a docência constitui-se ao longo do tempo em um campo científico importante para compreensão do próprio ato pedagógico.

Além disso, a docência como arte não deve ser entendida como diversa "do resultado da atividade humana, do esforço criador e re-criador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens", como afirmou Freire (1974 *apud* MIZUKAMI, 1986, p.41). Ela precisa ser abordada em sua rede de relações. Portanto, no que tange à formação do profissional da educação e a pedagogia não é possível tecer uma concepção prudente se considerarmos arte e ciência conceitos contrários. Estes dois conceitos se entrelaçam e se complementam em um movimento contínuo e complexo e, embora guardem as suas diferenças epistemológicas podem estar presentes e constituir o mesmo processo, neste caso, a docência.

Com relação à formação dos profissionais da educação destaco a palavra movimento, considerando o poder desta palavra que faz o pensamento, fonte do movimento, recorrer a um pensamento de Edgar Poe, conforme nos alerta Brzezinski (1996 p. 45):

Esse autor representa a força dessa palavra no movimento das mãos que imprimem “vibrações à atmosfera circundante”. Essas vibrações estendem-se indefinidamente até dar impulso a cada partícula do ar terrestre, que, daí por diante e para sempre, é agitado pelo simples movimento da mão.

Essa imagem é apropriada para indicar a capacidade imanente ao movimento da ANFOPE descrito neste estudo, com infinitas conquistas de espaços, sem limites para avanços, pois impulsos dados ao ar representam o pensamento que faz criações infinitas e é fonte de todo movimento. Contudo, são impulsos e vibrações circunstanciados pelo espaço e pelo tempo, que também impõem ao movimento avanços e refluxos, porque se trata de um movimento de educadores que constroem a sua história entre os homens de uma determinada sociedade. Sendo, portanto, um movimento determinado pelo tempo, pelo espaço e pelas relações de poder que são estabelecidas no campo social específico, numa relação dialógica mediada pelo *habitus*.

Com base nas reflexões que foram elencadas nos documentos da ANFOPE, objeto de estudo desta dissertação, buscando um entrelaçamento com as idéias de Bourdieu acerca do campo educacional, destaco que os saberes da experiência como os saberes práticos formam um conjunto de representações, a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana. Na medida em que o professor enfrenta dificuldades e interage com o campo social, profissional e escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*.

Ainda acerca da formação dos profissionais da educação com base na docência destaco que segundo Tardif (2002), o saber dos professores é um saber social e está relacionado com a pessoa e a identidade dele; com sua experiência de vida; com sua história profissional; com suas relações com os alunos em sala de aula; e com outros atores sociais. Ele é social, porque

é partilhado por um grupo de agentes professores, que possuem uma formação comum; trabalham numa mesma escola; e, por causa da estrutura deste “campo”, estão sujeitos a representações coletivas e a situações coletivas de trabalho. Outra razão é que o que o professor ensina, e como ensina, evolui com o tempo e as mudanças sociais; ou seja, o saber do professor é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos de sua carreira, ao longo de sua trajetória profissional. Na perspectiva de Tardif, o saber do professor está situado na interface entre o individual e o social, entre o ator e a estrutura.

Nesse sentido, destaco a mediação entre ator e estrutura e os mecanismos de intervenção na prática social dos agentes, proposta por Bourdieu. O sujeito-professor é um agente social, fruto das interações estabelecidas entre o(s) campo(s) social (is) de que participa e sua subjetividade.

Considero que essa formação começa antes da universidade, passa pela formação inicial na universidade e estende-se ao longo da vida profissional. Esse modelo tem suas origens numa “nova epistemologia da prática profissional” defendida principalmente por Shon *apud* Tardif (2002). Essa epistemologia é baseada no princípio de que a prática constitui um lugar original de formação e de produção de saberes, pois ela possui as condições específicas, difíceis de serem produzidas “artificialmente”. A prática é geradora de saberes que devem ser desvelados para serem incorporados nos processos de formação inicial ou contínua.

O professor é visto como um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme as necessidades e demandas do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Apesar dos documentos finais dos Encontros elaborados pela ANFOPE conterem uma produção essencialmente nacional é importante considerar que as pesquisas sobre a formação e os saberes docentes no Brasil, na década de 1990, sofrem o impacto de uma nova tendência para a formação de professores, inspirada pela produção intelectual internacional.

Seja pela via da ênfase na relação entre a dimensão pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1992), seja pela via de que o saber docente provém de diversas fontes (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991) as propostas são de grande relevância, dentre outras coisas, pela valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários ao exercício profissional e pela introdução de uma abordagem teórico-metodológica, que dá voz *ao professor*, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida.

Nunes (2001) afirma que as investigações passaram a ter o professor como foco central, afirmando o quanto o modo de vida pessoal e sua história têm interferido no profissional. Essas investigações reconhecem e consideram os saberes construídos pelos professores, embora estes permaneçam ainda como alvo de debates e discussões. Um dos enfoques das investigações tem sido a natureza desses saberes que os sujeitos mobilizam para a ação docente e ainda a identificação que pode ser compreendida a partir do conceito de *habitus* de Bourdieu.

Considero, portanto que os saberes da experiência são saberes-práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua formação e sua prática cotidiana. Na medida em que o professor enfrenta dificuldades e interage com os campos: social, profissional e escolar, ele utiliza, amplia e modifica o seu *habitus*. O trabalho docente é uma atividade exercida em interação com outros sujeitos, no campo escolar, que é constituído por relações sociais hierárquicas. As experiências adquiridas nas interações vão sendo articuladas com o aprendizado passado e vão se constituindo numa nova matriz geradora de saberes, que orienta a prática docente, conforme pode ser constatado por Bourdieu, quando diz que “o conhecimento prático é uma operação de construção que aciona sistemas de classificação que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática” (BOURDIEU, 1998, p. 187).

A prática profissional do professor está associada aos saberes construídos e incorporados ao longo da trajetória pessoal e profissional. Ao longo da trajetória, o professor vai incorpo-

rando os saberes sobre como ensinar, sobre as imagens e papéis de professor, sobre crenças e certezas sobre a prática.

Na opinião de Tardif (2002), os saberes adquiridos durante a trajetória pessoal ou pré-profissional, sobretudo os adquiridos quando da socialização primária que ocorre junto à família e quando da socialização escolar, têm um peso significativo na compreensão da natureza dos saberes docentes que serão mobilizados no exercício da prática profissional. Cunha (1998) também compartilha com essa ideia, dizendo que o desempenho do professor está atrelado à sua experiência de vida, pois para ela “o conjunto de valores e crenças que dão origem à performance dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida, dando contorno ao seu desempenho” (p. 53).

No campo da pesquisa sobre a formação docente, os trabalhos sobre a socialização pré-profissional são recentes. Raymond *et al. apud* Tardif (2002), defendem a ideia de que os saberes, oriundos da socialização anterior à preparação formal para o ensino, são colocados em evidência. Os autores mostram que há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, principalmente aquelas vivenciadas na família e na escola.

Portanto, pode-se considerar que o desenvolvimento profissional é um processo de crescimento pessoal; de aquisição de competências de eficácia de ensino e organização do processo ensino-aprendizagem; e a adaptação do professor ao meio profissional e à instituição escolar. Isso ocorre mediante as relações entre os campos sociais e o agente, num processo contínuo de adaptações e/ou transformações.

Segundo Bourdieu, todo agente social, que age no interior de um campo específico, procura ajustar o seu esquema de pensamento, percepção e ação às exigências objetivas daquele espaço social. Para ele, o motor da ação repousa na relação entre o *habitus* e o campo. Assim, num processo de ajustes, transformações e adequações dentro do campo específico, o agente

social vai construindo sua prática. Portanto, a prática docente é constituída por um processo em que o professor incorpora, adapta e modifica suas ações no contato com as exigências objetivas do campo social específico, numa relação dialética mediada pelo *habitus*.

Therrien e Loiola (2001) corroboram a ideia de que o saber prático é contextualizado, ou seja, tem uma ligação indissociável entre o produto de uma atividade, a cultura e o contexto no qual ela se insere. Assim, o saber prático, ou a prática pedagógica, não podem ser considerados um fenômeno da pura atividade individual, mas um fenômeno constituído de relações, lutas e hierarquias no interior de campos sociais específicos. A aquisição de conhecimentos, pensamentos, esquemas de apreciação e classificação da ação é fruto das relações entre os agentes (professores) no e com o espaço social institucional (a escola). Bourdieu novamente nos ajuda a entender essa operação complexa, quando tenta superar a dicotomia entre o subjetivismo e objetivismo, definindo o conhecimento praxiológico, que tem como objeto apreender a articulação entre o plano da ação ou das práticas subjetivas e o plano das estruturas, buscando compreender as relações estabelecidas entre estrutura e ator.

Mediante tais colocações, podemos perceber que a formação e a prática pedagógica começam antes da entrada nos cursos de formação, passando pelos processos de socialização primária e escolar e estendendo-se ao longo da trajetória profissional, seja inicial ou contínua, constituindo-se num *habitus* organizador e produtor de ações. O conhecimento prático do professor constitui um conjunto de princípios, crenças e pensamentos, que sustenta e guia suas apreciações e decisões, tomadas com base na sua história, nas compreensões e interpretações e estilo pessoal. Nesse sentido, podemos dizer que a prática é personalizada, tem uma marca própria e singular de cada sujeito e, ao mesmo tempo, é marcada por uma época, por uma coletividade, por um determinado contexto social e cultural.

A ‘situação’ é, de certa maneira, a condição que permite a realização do *habitus*. Quando as condições objetivas da realização não são dadas, o *habitus*, contrariado, e de forma contínua, pela situação, pode ser o lugar de forças explosivas (ressentimento) que podem esperar (ou melhor, espreitar) a ocasi-

ão para se exercerem, e que se exprimem no momento em que as condições objetivas se apresentam. [...] Em suma, em reação ao mecanismo instantaneísta, somos levados a insistir sobre as capacidades ‘assimiladoras’ do *habitus*; mas o *habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical (Bourdieu, 1983a, p. 106).

Tendo como base a definição de *habitus* como sistema de disposições ligado a uma trajetória social, a teoria praxiológica pretende apreender a historicidade e a plasticidade das ações (Dubar, 2000) Ou seja, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva. É possível compreender que o futuro inscrito no presente deriva de uma atitude reflexiva, de tomadas de posição e/ou escolhas mediadas por uma compreensão reflexiva, comum a todos os sujeitos no processo de socialização.

Considero que embora ainda se discuta a prática da docência como base, corre-se o risco de ser “uma expressão da epistemologia da prática”. Decorre daí o grande desafio que precisa ser enfrentado para que esta prática venha a se constituir, nos projetos pedagógicos de curso, no princípio educativo gramsciano: o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Prefiro pensar, a partir de Bourdieu, a prática como mobilização da trajetória percorrida e de um futuro inscrito no presente, compreendendo a necessidade de ações reflexivas como as propostas presentes nos documentos da ANFOPE aqui analisados.

Além disso, o conjunto de documentos produzidos pela ANFOPE são reveladores de um campo de lutas no qual as forças de todas as concepções estão presentes em busca de legitimação.

O movimento liderado pela ANFOPE visando à construção de uma política de formação de profissionais de educação requereu dos sujeitos participantes uma tomada de posição que, muitas

vezes, não pôde responder de imediato ao chamado do mundo real porque o que se lhes pede está fora do campo das suas próprias decisões e possibilidades individuais. Nessa perspectiva é que se pode entender como se deram os embates que aparentemente pareciam sem solução favorável.

O estudo dos documentos finais mostrou que a ANFOPE se encontra em um campo de forças, tendo que se posicionar constantemente. Torna-se evidente o papel que a ANFOPE vem desempenhando em relação a esse aspecto, por meio do desenvolvimento de mecanismos que visam a estimular debates e ações, a fim de se contrapor às políticas oficiais vigentes:

Centrando esforços na construção de uma política global de formação dos profissionais da educação que aponte as alternativas institucionais e curriculares para a melhoria da qualificação e profissionalização dos educadores. Historicamente, desde o seu VI Encontro Nacional de 1992, o movimento vem construindo e defendendo a concepção de formação unificada/unitária do educador, através da qual se pretende criar as condições para que os conteúdos formativos tenham por eixos norteadores os princípios da base comum nacional, com ampla e coletiva participação dos segmentos que compõem as instituições formadoras, de modo a superar as estruturas curriculares que dicotomizam ou hierarquizam os cursos de bacharelado e licenciatura. A discussão durante esses anos, sobre esta complexa e polêmica concepção de formação, expressa a atenção especial da ANFOPE em relação às especificidades das instituições formadoras e às diversidades de experiências inovadoras em curso no país. Diferente do quadro de imposições das propostas oficiais, esta posição reflete o cuidado de nosso movimento no trato de questões que, em certos aspectos, possam afrontar a autonomia acadêmica-administrativa das IES, em especial, das Universidades. (ANFOPE 2002, p.20)

A ANFOPE, na luta pelo projeto sócio-histórico construído a partir das demandas sociais, se destaca nos enfrentamentos da política de formação de professores desencadeados pelo chamado projeto neoliberal. Ela tornou-se representativa porque acompanhou e participou dos debates, e interveio contribuindo com idéias e propostas para as mudanças esperadas. Nos seus documentos, elaborados a partir das deliberações dos Encontros Nacionais, tem defendido princípios norteadores da formação, posicionando-se a favor de um conteúdo de formulação de “base comum nacional como um instrumento de luta e resistência contra a degradação do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” (ANFOPE, 1990).

Em boa parte dos debates desencadeados nesses encontros ficou patente que as divergências, principalmente aquelas em torno da docência como base de formação, dividem frontalmente o campo da pedagogia em duas posições principais.

A ANFOPE defende a posição a favor de que a espinha dorsal do curso de Pedagogia seja a docência, escapando aos reducionismos da visão teoricista (aplicação instrumental da teoria na prática), e do praticismo (prioridade ao saber tácito, construído na prática imediata cotidiana) na sala de aula, tem-se o entendimento de que a docência é o fulcro de articulação dos diversos conhecimentos – aportes teóricos da pedagogia e das Ciências da Educação e de outros conhecimentos especializados e daqueles produtos das práticas escolares e não-escolares refletidas. Lugares onde ela se (re) produz internamente nas suas especificidades, construindo novas alternativas de práticas pedagógicas diante de problemáticas existentes. Neste sentido, a docência constitui uma das mediações para a construção do discurso de síntese da pedagogia, articulada intrinsecamente com a pesquisa. Assim, a relação docência-pesquisa é um princípio epistemológico da prática; e outra posição que se opõe a essa perspectiva, propondo que a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta e Libâneo, a quem eu acrescento Franco.

Acrescento que a formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos.

Entendo que o movimento dos educadores, deflagrado em fins dos anos 70 e início dos anos 80, abarcando as duas posições anteriormente situadas, vem se dando em função de um

investimento coletivo de elaboração inseparavelmente teórica e prática, de acordo com as diferentes posições ocupadas no campo pelos agentes que o protagonizam.

Com efeito, a existência, abrangência e durabilidade desse movimento dependem seguramente dos agentes que se agruparam para construí-lo e que por meio de sua mobilização em defesa da pedagogia, liberaram suas disposições intelectuais, seus *habitus*, seus capitais específicos de campo, suas produções e suas estratégias.

Longe de considerar as lutas em torno da pedagogia, mais que isto, em prol da formação dos profissionais da educação, como batalhas travadas em um espaço social unificado, busco ressaltar através desta retrospectiva que a própria história sublinha os limites, a diversidade, a pluralidade e, portanto, as divergências constitutivas de tal espaço.

Para Bourdieu (1996), as tomadas de posição dos agentes e das instituições envolvidas com o campo dependem do lugar ocupado por eles na própria estrutura desse espaço, sobretudo no que concerne ao acúmulo de capital simbólico específico e institucionalizado, com reconhecimento interno e notoriedade externa. As posições ocupadas são relacionais, de acordo com o tipo, o volume de capital possuído e, portanto, com o poder detido por cada um. É o poder dos agentes que conferirá legitimidade ou não às idéias, às posturas, aos comportamentos e valores dentro do campo. No seu dizer,

A tensão entre as posições, constitutiva da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. (Bourdieu, 1996b, p.65)

Nesse sentido, pode-se inferir que é possível surgir um campo, seja qual for a sua natureza, desde que nele existam agentes com acúmulo de capital (cultural, econômico, social e simbólico), por meio dos quais novos conteúdos e novas relações de poder são estabelecidos. Tais condições fazem do campo um lugar de lutas, que (re) produzem e/ou modificam as estruturas e as hierarquias, contribuindo para a sua própria consolidação. De um modo geral, as lutas

travadas no interior de um campo de natureza intelectual, como é o caso da pedagogia, tomam o poder simbólico como um jogo.

Segundo Bourdieu (2004, p.69), um campo necessariamente conta com uma crença que o sustenta, com um jogo de linguagem que nele se joga e com aspectos materiais e simbólicos, em jogo, que nele se geram. Trata-se, portanto, de um universo relativamente autônomo, por meio de especificações e de um processo histórico que legitima sua essência. Assim, a análise da história de um campo representa em si mesma a análise de sua própria essência. Por esta razão, pergunto: A posição ocupada pelo conselheiro Valnir Chagas, no CFE, durante quase três décadas, não lhe conferiu a possibilidade de lidar com as regras do jogo, ora conservando, ora modificando, ora arriscando a própria posição? As indicações apresentadas pelo referido conselheiro em meado dos anos 70, que, em sua essência, propunham a extinção do Curso de Pedagogia, não foram assumidas como ameaças aos educadores brasileiros, servindo de impulso à mobilização contra o “fim do jogo” para a pedagogia? O movimento, palavra forte para Brzezinski (1996, p.213), representativo da trajetória do Curso de Pedagogia não traz em si mesmo fortes evidências das forças antagônicas e, também, complementares constitutivas do domínio acadêmico da pedagogia?

Reconheço que a descrição histórica da forma como legalmente o Curso de Pedagogia foi se organizando entre nós revela indefinição, contradição, ausência, resistência, crise, ameaça, mas, paradoxalmente, também percebo que revela definição, afirmação, presença, luta... Elementos, tanto de um lado quanto de outro, que integram a tão reclamada essência identitária da pedagogia. Nessa direção, me apego ao que diz Bourdieu:

Todas as vezes que se institui um desses universos relativamente autônomos, campo artístico, campo científico ou qualquer de suas especificações, o processo histórico que aí se instaura desempenha o mesmo papel de *alquimista a extrair a quintessência*. De maneira que a análise da história do campo é sem dúvida, em si mesma, a única forma legítima da análise de essência. (Bourdieu, 1996a, p. 160)

A trajetória do Curso de Pedagogia se delineia pelos investimentos de seus agentes, nas diferentes fases de seu movimento, aqui expressas de acordo com os documentos gerados nos Encontros realizados pela ANFOPE. As recentes diretrizes curriculares acirraram o debate em torno da essência da pedagogia, fazendo concorrer, rivalizar e lutar idéias a respeito do seu papel no campo acadêmico. Aqueles que participaram dos encontros protagonizaram e/ou testemunharam as disputas travadas, reveladoras de considerável investimento intelectual, acadêmico, teórico e prático por parte dos adeptos de cada posição.

Para Bourdieu (1996), via de regra, todo campo social tende a obter dos seus agentes uma relação de investimento, decorrente do nível de percepção que se tem do sentido do jogo, por ele denominada de *illusio*. O movimento de disputa que perpassa a história da pedagogia e que hoje ganha relevo por conta das diretrizes curriculares representa uma expressão desse tipo de investimento.

O estudo da história do Curso de Pedagogia no Brasil, aqui sintetizado pela via dos documentos da ANFOPE, demonstra que este campo de lutas revela o *habitus* dos sujeitos que o compõe, mas isso, ao contrário de ser algo impeditivo, se revela como forma de resistir à força do campo constituído pelos representantes das políticas oficiais. Considero, portanto, relevante sugerir que novas pesquisas sejam realizadas a fim de discutir uma possível resistência do campo constituído pelos educadores que atuam nas escolas, no sentido de (re) ver suas concepções acerca da docência e da complexidade do próprio campo da Pedagogia.

REFERÊNCIAS:

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- ANFOPE (1990). *V Encontro Nacional*. Documento Final. Belo Horizonte.

_____. (1992). *VI Encontro Nacional*. Documento Final. Belo Horizonte.

_____. (1994). *VII Encontro Nacional*. Documento Final. Niterói.

_____. (1996). *VIII Encontro Nacional*. Documento Final. Belo Horizonte.

_____. (1998). *IX Encontro Nacional*. Documento Final. Campinas.

_____. (2000). *X Encontro Nacional*. Documento Final. Brasília.

_____. (2002). *XI Encontro Nacional*. Documento Final. Florianópolis

_____. (2004). *XII Encontro Nacional*. Documento Final. Brasília.

_____. (2006) *XIII Encontro Nacional*. Documento Final. Campinas.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939*. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: Nóbrega, V.L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Brasília, 1969.

_____. *Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962*. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1962.

_____. *Parecer n. 291/62*. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1963.

_____. *Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969*. Estudos Pedagógicos superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

_____. *Parecer n.672, de 4 de setembro de 1969*. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciaturas. Relator: Valnir Chagas. Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 5692/71. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação*. 1971.

_____. *Indicação n. 67, de 2 de setembro de 1975*. Trata dos Estudos Superiores de Educação. Autoria: Valnir Chagas, Brasília, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9394/96. *LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação*. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CES n.970, de 9 de novembro de 1999*. Do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Pedagogia. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CP n. 1, de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 1999.

_____. *Decreto-lei n. 3.276, de 6 de dezembro 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. *Decreto n. 3.554, de 7 de agosto de 2000*. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. *Proposta de Diretrizes Curriculares*. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CP n. 1, de 10 de abril de 2006*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, 2006.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas, Autores Associados, 1999.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto*. IN: PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 2002.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas*. In: Brzezinski. Iria. *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. *O lugar da Pedagogia na Formação de Professores*. In: TIBALLI, Elianda F. A. e CHAVES, Sandramara M.(orgs.). *Concepções e Práticas em Formação de Professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *As Regras da Arte*. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

_____. *Escritos sobre a educação*. (Org.). NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *O poder simbólico* tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 7ª ed. – Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, v.82, n.200/201/202, p. 7-14, jan./dez. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia, UCG/SE, 1987.

_____, *Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)*. Em Alberto, 12 (54), Brasília: MEC/INEP, abr/jun. 1992.

_____, *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas, Papirus, 1996.

_____, *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____, (org). *LDB dez anos depois reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

BUFFA, Ester. *Os Conflitos Ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.65, n.150. maio/ago. 1984.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaidéia)

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUBAR, Claude. *La socialisation*. Paris: Armand Colin, 2000.

CUNHA, MARIA Isabel da. *O professor na transição de paradigmas*. São Paulo: JM Editora Ltda, 1998.

FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Cortez, 2008.

GONDRA, José, KOHAN, Walter (org). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KUENZER, A. Z. *As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma expressão Da epistemologia da Prática*, ENDIPE, Recife, 2006.

_____. (Org.). *A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais do FORUNDIR (Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras)*. ANPED, 1998. Mimeo.

LELIS, Isabel Alice. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, abr. 2001.

LIBÂNEO, J.C., *Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um Adeus À pedagogia E Aos Pedagogos?* ENDIPE, Recife, 2006;

_____, *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?*. 7ª. Ed, Cortez, São Paulo, 2002.

_____, *Educação: Pedagogia e didática - o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional*. IN:

PIMENTA, Selma Garrido (org.) Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo, Cortez, 1997.

_____, Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, Cortez, 1998,

MANACORDA, Mário Alighiero, *História da Educação da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Carlos Alberto. A pluralidade dos mundos e das condutas: a contribuição de Pierre Bourdieu para a Educação. *Em Aberto*, n. 9, v. 64, p. 59- 72, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; LOURENCETTI, Gisela do Carmo. Dilemas de professoras em práticas cotidianas. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Editora UFSCar, 2002.

MURIBECA, Maria Lúcia. M. *A Pedagogia, o Pedagogo e a prática escolar*. In: ROSA, Dalva E G.R. e SOUZA, Vanilton C. Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1992.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-41, abr. 2001.

ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. *Coleção Grandes Cientistas Sociais*, n. 39. São Paulo: Ática, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo, Cortez, 1996

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil (1930/1973). 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia*. São Paulo, PUC, 1976.

_____. *História das idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda. *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr., 2007.

TANURI, L. M.. *Formação de Professores: história, política e processos de formação*. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 3, p. 73-92, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres ET contextes sociaux: Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France, 1998.

TARDIF, M., LESSARD, C e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e Competência no Ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 143-160, abr. 2001.