



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESCOLA BÁSICA:

perspectivas para a pedagogia

Marlene Ribeiro

RESUMO – Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. O artigo tem por objetivo rever como historicamente vem se constituindo a relação entre a formação do professor em curso superior e a qualificação da escola básica, para compreender as propostas que estão hoje colocadas para a formação universitária de professores, principalmente as perspectivas para a licenciatura em Pedagogia, tendo em vista o Decreto N° 3.276/99, que transfere para os cursos normais superiores a formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: formação de professores, movimentos sociais e educação, pedagogia e escola básica.

ABSTRACT – Teacher education and elementary school: perspectives for pedagogy. The purpose of this paper is to observe how the relationship between teacher education and the quality of elementary education has been historically constituted. This effort aims at understanding the new proposals for teacher education, at the University level, specially the perspectives to students that major in Pedagogy, taking into account the law 3.276/99. This law transfers the responsibility for the formation of pre-school and elementary teachers from Universities to College-level Normal Schools.

Key-words: teachers graduation, social movements and education, pedagogy and basic education.

Introdução¹

Desde o final do século XIX, uma questão tem-se colocado, com maior ou menor ênfase porém de forma permanente, para a sociedade ocidental: a formação do professor em sua vinculação com a causa da universalização do ensino elementar². Dentro desta temática, preocupa-me mais diretamente a formação efetuada pela licenciatura em Pedagogia. Nessa direção, formulo as seguintes indagações: alguma vez foi colocada em dúvida a necessidade de a universidade formar professores de matemática, de física, de história ou de línguas? Por que não se contesta a necessidade de que tais professores tenham uma formação em nível superior e a todo o momento levantam-se questões referentes à necessidade de formar pedagogos? Por que é colocada em questão a existência do curso de Pedagogia, havendo mesmo quem ouse propor a sua extinção?

Três autores levantam questões dessa ordem:

Pergunto, pois, se as nossas Faculdades de Educação têm ainda alguma coisa a dizer sobre a educação? O que justifica ainda a existência dessas Faculdades? (Gadotti, 1980: 55).

(...) não podemos ter medo de pensar, pelo menos como uma proposta limite, a possibilidade de eliminação das habilitações (Coelho, 1982: 7).

(...) no meio educacional se discute se há pertinência ou não de uma ciência pedagógica, se deve ou não existir um curso de Pedagogia, se existe ou não trabalho para os pedagogos (...) (Libâneo, 1997: 129 - 130).

Mas, ao mesmo tempo em que alguns professores temem a possibilidade próxima de extinção do curso de Pedagogia³, ou das habilitações que formam os “especialistas”, há aqueles que vêm nesse curso a possibilidade de começar a concretizar a concepção de *escola única*, na perspectiva de dar qualidade à escola elementar através da formação universitária de seus professores. Seguindo esta idéia, pensa Moreira (1994) que uma escola fundamental de qualidade tem como pressupostos a valorização do professor e a exigência de que os *sistemas de ensino invistam tanto na sua formação, como na promoção de condições adequadas de trabalho*. O autor está referindo-se à formação universitária de professores para o 1º grau em licenciaturas e cursos de Pedagogia. Alguns anos antes, Ronca (1987, p. 5) já havia afirmado: “Só encontro justificativa para o curso Normal em algumas regiões do Brasil que ainda não têm condições de manter cursos superiores que tenham por objetivo a preparação de professores para as séries iniciais do 1º grau”.

Pergunto, então: que perspectivas estão postas para os cursos de Pedagogia, tendo em vista, de um lado, a força e a insistência com que o Estado neoliberal vem desmantelando a qualidade da escola pública, sendo sua última estocada dirigida diretamente a esse curso, e, de outro, a fragilidade ou uma certa apatia dos movimentos sociais ligados à educação?

Não pretendo encontrar soluções para questão tão complexa que cumpre a todos os implicados parar para refletir. Minhas reflexões orientam-se nesta direção: a de contribuir para a busca de alternativas. Penso que o debate sobre a natureza do curso de Pedagogia assume, simultaneamente, relevância no que concerne ao resgate do processo histórico de construção da identidade do pedagogo, e atualidade no momento em que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) tenta transferir para os cursos normais superiores a *exclusividade* da formação de profissionais para a educação infantil e para as séries iniciais da educação básica.

Esta realidade que se mostra preocupante para os educadores é resultante do que se poderia identificar como uma certa perda de forças⁴ dos movimentos sociais de modo geral, e, em particular, dos movimentos que congregam segmentos sociais e profissionais ligados à educação, tais como: pais, professores, funcionários e estudantes. Com isso, tais movimentos têm sofrido alguns reveses em suas lutas em defesa de uma educação pública de qualidade como um direito de cidadania.

O primeiro destes reveses deu-se no confronto entre os dois projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que resultou da organização dos segmentos comprometidos com as causas populares e o que representava o pensamento neoliberal, ditado pelas organizações multilaterais⁵, traduzido pelo projeto elaborado pelo Senador Darcy Ribeiro. O Projeto Nº 1.258 - C de 1988, aprovado pela Câmara Federal (PLC 101/93), passou posteriormente ao Senado, onde, devido ao Relator, tornou-se o *Substitutivo Cid Sabóia*. O outro Projeto foi o do Senador Darcy Ribeiro (PLC Nº 67/1992), que desconsiderou o regimento interno do Senado, impôs-se à votação nessa casa legislativa⁶ e, tendo sido aprovado, veio a constituir-se na LDB 9.394/96.

Este último Projeto adquiriu muita força no bojo de iniciativas governamentais de privatização da educação pública (Vieira, 1995), quais sejam: decretos para viabilizar propostas remanescentes do Plano Collor para as Instituições de Ensino Superior (avaliação da habilitação profissional e serviço civil obrigatório)⁷, e a Campanha “Acorda Brasil! Está na Hora da Escola!” Esta Campanha, amplamente divulgada pela mídia em 1996, afirmava pretender melhorar a qualidade do ensino fundamental. Entre outras iniciativas, previa a doação de aparelhos de televisão, videocassetes e antenas parabólicas para as escolas de nível fundamental que, na legislação anterior, correspondiam ao 1º grau. As críticas feitas a essa iniciativa do MEC apontavam para a desvinculação entre a doação de aparelhos eletro-eletrônicos e a correspondente valorização dos professores dessas escolas no que tange aos salários, às condições de trabalho e às oportunidades de qualificação.

Projetos de privatização que informam as legislações educacionais com iniciativas como a recente Campanha “Amigos da Escola”⁸, que desqualifica a formação de professores dando a entender que qualquer pessoa pode fazer o trabalho desses profissionais, têm sido sistematicamente rejeitados pelos movimentos sociais ligados à educação.

O segundo revés deu-se com o Decreto Nº 2.208/97, em que o MEC, submetendo-se às determinações do Banco Mundial para a educação, separa a formação geral da formação técnica, nos cursos técnicos de nível médio, aligeirando a formação transformada em treino e destruindo a qualidade destes cursos. Esta qualidade era comprovada tanto pela absorção, por parte das empresas, dos egressos das escolas técnicas federais de nível médio, quanto pelos altos índices de aprovação desses egressos nos vestibulares das universidades públicas⁹.

O terceiro revés, do mesmo modo que o da LDB também acontece em um final de ano, com o Decreto nº 3.276/99, tendo por base o Parecer da Profª Eunice Durhan, no Conselho Nacional de Educação (CNE). Coerente com a regulamentação imposta ao ensino técnico de nível médio e dando continuidade ao pensamento vigorante nos anos da ditadura, expresso através dos pareceres e indicações de Valnir Chagas, o Decreto supramencionado separa a formação de professores da formação de especialistas para atuar na educação básica. Ao mesmo tempo, define que os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental serão formados “*exclusivamente*” em *cursos normais superiores*.

A ocorrência desses contínuos reveses mostra que a educação e, conseqüentemente, a formação de professores, não são questões pacíficas, nem mesmo dentro das concepções que referendam cada um dos projetos anteriormente referidos. No entanto, apesar dos limites, o *Substitutivo Cid Sabóia* representava a conquista possível obtida na negociação entre os representantes da sociedade organizada interessados na educação e os chamados representantes do povo na Câmara Federal. Em conseqüência deste Projeto, que autoritariamente se impôs como LDB, decorrem os decretos subsqüentes, trazendo preocupações aos educadores comprometidos com as causas populares, principalmente no que concerne à questão proposta para este artigo, com a formação de professores. É nessa realidade, em que a educação brasileira faz-se no confronto de forças contraditórias, que se justifica a necessidade de rever como historicamente vem se constituindo a relação entre a formação do professor em curso superior e a qualificação da escola elementar, para compreender as propostas que estão hoje colocadas para a formação universitária de professores, principalmente as alternativas para a licenciatura em Pedagogia.

A formação de professores na história

A necessidade de estruturar a escola pública por parte do Estado moderno suscitará o problema da formação de professores que me proponho a analisar. Dessa forma, a educação pública, para todos, leiga e gratuita é uma bandeira dos revolucionários franceses (Lopes, 1981), cujas concepções são forjadas no bojo de grandes transformações ocorridas na Europa, no século XVIII quando, sob a

égide de novas forças produtivas, as manufaturas dão lugar às fábricas, inaugurando novas relações de produção. Tais mudanças irão fundamentar a nova organização política constituída pelo Estado moderno; as novas relações do homem com a natureza representadas pela ciência moderna e as novas formas de organização e transmissão de conteúdos escolares através de uma escola moderna que, por via de consequência, exigirá novos professores. Dentro desta concepção de Estado moderno, ou liberal, se explicitam os direitos do cidadão, entre os quais a escola pública em que está compreendida a iniciativa de tomar da Igreja o controle sobre a educação dos “fiéis” tornados “cidadãos”, o que impõe ao Estado a urgência de organizar a formação dos mestres para a nova escola. (Lopes, 1981; Buffa et alii, 1987, Luzuriaga, 1959). Três princípios sustentam a concepção liberal de Estado, baseada principalmente em Locke: a igualdade e a liberdade formais e a propriedade privada (Cunha, 1975). Destes princípios, a igualdade formal, apregoada pelos teóricos burgueses, irá fundamentar a escola elementar única para todos, diferenciada segundo as classes sociais e/ou as aptidões (Arroyo, 1987; Cunha, 1975; Lopes, 1981; Ribeiro, 1997).

Apesar de escassas as informações sobre a formação dos professores, na história, alguns estudos (Luzuriaga, 1959; Larroyo, 1974) identificam a preocupação em dotar as escolas elementares com professores formados em curso superior como uma questão política que não é recente. Sua origem pode ser localizada no confronto, iniciado no final do século XIX, de concepções de *escola única* nas suas versões liberal e socialista, ambas compreendidas no processo de unificação dos estados nacionais; em que a primeira vincula-se mais propriamente à Alemanha, e a segunda, de fundamentação marxista, é desenvolvida por Gramsci, na Itália (Machado, 1989). As idéias de unificação escolar, no entanto, começam a aparecer nas obras de Comenius que, ainda no século XVII, preconizava a generalização do ensino sob a coordenação de um órgão universal para a integração dos povos, e de Fichte (século XIX) que, ao contrário de Comenius, propunha a organização nacional do ensino, tendo como horizonte a unificação da Alemanha. (Machado, 1989; Luzuriaga, 1959; Vincenti, 1994).

O Estado moderno, constituído como nação que incorpora e unifica pequenos estados e/ou feudos e/ou cidades, consolida-se através da unificação desses estados, territórios e cidades, demandando uma nova identidade cultural, religiosa, lingüística e racial. Como em outros países que lhe antecederam, assim ocorreu na Alemanha¹⁰, onde começou o movimento pela escola unificada, em que a necessidade de formação do Estado nacional forçou o aprofundamento dos debates no interior dos quais situa-se a formação do professor em cursos universitários ou bacharelados, seguidos de formação profissional nas escolas normais (Luzuriaga, 1959; Ribeiro, 1992). Compreendido, portanto, no movimento de unificação nacional, o processo de democratização da escola pública na Alemanha contou com a participação da *Assembléia dos Professores Alemães*

que viram formalizadas legalmente, na Constituição de 1919, uma de suas maiores aspirações, *a formação superior ou unificada do magistério*, embora muitas conquistas dessa época tenham sido atropeladas pelo avanço do nazismo (Luzuriaga, 1959; Machado, 1989).

Por sua vez, a concepção socialista que tem o *trabalho como princípio educativo*, unindo trabalho produtivo e trabalho intelectual, destina-se a formar o homem em sua totalidade ou o *homem omnilateral*, como diz Gramsci. Fundada em estudos de Marx sobre o trabalho infantil (Manacorda, 1991) e tendo como pano de fundo experiências feitas pela Comuna de Paris, a concepção de *escola unitária* foi desenvolvida por Gramsci no contexto das discussões pedagógicas que ocorriam em torno da Reforma Gentile na Itália (1923); das atividades formativas do Círculo de Cultura *De Ordine Nuovo*, em Turim (1919 - 1920), influenciadas pelas experiências pedagógicas realizadas na Rússia após a Revolução de 1917 (Nosella, 1989; 1992; Manacorda, 1990).

Como afirma Machado (1989, p. 53): “A proposta de escola “única” formulada pela burguesia, significará um questionamento da escola aristocrática e também uma tentativa de desarticulação do pensamento educacional socialista que vinha sendo elaborado ao longo dos anos e que, com Marx adquiriu um delineamento mais preciso.”

Avançando no tempo, pode-se afirmar que a formação dos professores do ensino fundamental, em cursos superiores, consolida-se no contexto de adoção de políticas sociais, através da implantação de um Estado do Bem-Estar Social¹¹ na Europa, após a II Guerra Mundial. Tal fato pode explicar tanto a ampliação do número de vagas em todos os graus de ensino, como o aumento do tempo de permanência na escola (Santos, 1994). Conforme Offe, no período do pós-guerra, o Estado Social foi celebrado como a solução política para as contradições sociais. Representava forças sociais organizadas em torno de reivindicações concernentes aos seguintes direitos: à proteção do trabalho, à educação e à saúde públicas, ao crédito para a compra de habitação e ao reconhecimento dos sindicatos. Essas forças podiam ser compreendidas no reformismo social, onde se destacavam as elites esclarecidas da política conservadora, os grandes sindicatos da indústria e o socialismo cristão (Offe, 1991), tendo como pano de fundo a ameaça de avanço do comunismo, de um lado, e do nazi-fascismo, de outro.

Embora o processo de democratização do ensino elementar que, no Brasil, começa nos anos 30, não possa ser comparado ao que ocorreu na Europa, até porque não é possível falar de um autêntico Estado do Bem-Estar Social brasileiro¹², é preciso ter presentes os determinantes históricos nos quais, em nosso país, desenvolve-se a proposta de *formação universitária do professor do ensino elementar*. Essa proposta insere-se tanto nos movimentos que garantiram a conquista dos direitos sociais dos trabalhadores, quanto nos debates sobre a educação brasileira iniciados nos anos 20. Só aí será possível compreender a distância entre o padrão de escola *unificada* alcançado pelos países europeus,

comparado ao modelo de escola pública elementar brasileira. E, ainda, o movimento de retrocesso das lutas e discussões que fundamentaram a elaboração do Projeto de LDB (Substitutivo Cid Sabóia) e culminaram com a sua retirada de pauta do Senado, substituído pelo Projeto do Senador Darcy Ribeiro, que os representantes das empresas de ensino tiveram força para aprová-lo como LDB.

No Brasil, preocupações com a expansão das matrículas na escola fundamental e a qualidade do ensino (que nem sempre vêm juntas¹³) são contemporâneas das discussões internacionais influenciadas pelas experiências pedagógicas realizadas na Rússia revolucionária¹⁴ e nas escolas americanas, alicerçadas, estas últimas, nas concepções *de educação democrática* de Dewey (Nosella, 1986). Essas influências explicam as posições contraditórias que marcam os debates no chamado movimento renovador organizado a partir da Associação Brasileira de Educação (ABE), que, no final dos anos 20, passa a realizar conferências nacionais de educação. As discussões efetuadas nessas conferências subsidiaram as propostas para a estruturação do sistema educacional brasileiro na Constituição liberal de 1934 (Romanelli, 1986; Ribeiro, 1979; Ghirdelli Jr., 1991a).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 lideranças do movimento renovador da educação brasileira, inclui como um dos pontos de seu programa a *formação universitária do professor primário*. Apresenta elementos que permitem identificar a influência das concepções contraditórias (liberal e socialista) de *escola única*¹⁵, engendradas em processos históricos europeus. Tais contradições marcam o discurso renovador que propõe como uma das funções das universidades: “a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na formação do pessoal de ensino)” (Ribeiro, 1979, p. 102).

Na mesma época, Anísio Teixeira criava a Universidade do Rio de Janeiro (UDF, que funcionou de 1935-39) pela transformação e ampliação da Escola Normal do Rio de Janeiro, constituindo-se em uma *Universidade da Educação*. Propunha-se a *formar professores para todos os graus de ensino* e aglutinar mestres, formados e alunos na perspectiva de *socialização do saber*. Na prática, a UDF acabou por direcionar-se primordialmente para a formação de professores. A experiência da UDF foi interrompida pela política autoritária do Estado Novo que criou, em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia integrada à Universidade do Brasil (RJ) com a justificativa de que a mesma iria contribuir para a melhoria do ensino primário e secundário. (Fávero, 1977). A Faculdade de Filosofia – inicialmente de Educação – Ciências e Letras destinava-se a formar tanto os bacharéis para as áreas de conteúdo, quanto as licenciaturas para o setor pedagógico (Chagas, 1976).

As escolas normais brasileiras existem desde o século passado, tendo experimentado um desenvolvimento mais acelerado durante o período republi-

cano, porém só começaram a estruturar-se como projeto nacional em 1946 (Chagas, 1976). Precederam, portanto, o curso de Pedagogia regulamentado pelo Decreto Nº 1.190/39 que organizou a Faculdade de Filosofia e instituiu o chamado *padrão federal* de educação (Chaves, 1981). Este Decreto estabeleceu o esquema conhecido como 3 + 1, em que o bacharelado obtido em três anos poderia ser complementado com um ano de Didática para obtenção da licenciatura, separando-se, desta forma, o conteúdo específico do conteúdo técnico.

Enquanto os bacharéis quase não procuravam os cursos de Didática, os pedagogos, licenciados em *generalidades educacionais*, sem uma fundamentação teórica consistente em determinada área do conhecimento, não chegavam a ser professores como os demais. Na prática, o pedagogo deveria planejar uma educação para a qual não possuía experiência, administrar uma escola que desconhecia ou coordenar o trabalho de professores que, sem ter conhecimento de didática, dominavam os conteúdos de suas respectivas áreas. Na realidade, essas funções continuaram a ser exercidas por professores, dificultando a inserção dos pedagogos no mercado de trabalho que, por isso mesmo, começaram a ser licenciados em Matemática e História sem terem frequentado as licenciaturas correspondentes a essas áreas do conhecimento (Chagas, 1976).

Com algumas modificações, esta situação irá repetir-se tanto na LDB 4.024/61 quanto na Lei 5.692/71¹⁶, mantendo-se o conflito entre “professores” e “pedagogos”¹⁷, o que levará o Conselheiro Valnir Chagas, autor da maior parte dos pareceres que regulamentaram a educação no Brasil, no período de 1960-76, a propor o que se deliberou chamar de “extinção do curso de Pedagogia” (Chaves, 1981, p. 57).

A LDB 4.024/61 decorreu da necessidade de regulamentar a educação na Constituição Federal de 1946 (Art. 5º, XV, d). Da elaboração do anteprojeto, em 1948, até a sua aprovação em 1961 transcorreram treze anos de acirrados debates entre setores conservadores, identificados como católicos, e setores renovadores ou liberais, debates estes que traziam à tona o conflito entre ensino público e ensino privado (Cury, 1978). Esta Lei recolocava o problema do curso de Pedagogia, reformulado então pelo Parecer 251/62 de Valnir Chagas¹⁸, que estabelecia um conteúdo mínimo nacional, abolia o antigo esquema 3 + 1 e deixava espaço para que as escolas incorporassem as questões regionais, incluindo a prática de ensino ou o estágio supervisionado. O mesmo Parecer, a partir da abertura que a Lei dava para reformas, registra entre outras proposições: “trazer para o nível superior a preocupação da escola primária, chegando mesmo a prever que até o início dos anos 70, em regiões mais desenvolvidas do país, a formação do mestre-escola começaria a fazer-se neste nível” (Chagas, 1976, p. 62-63).

Pode-se dizer que a LDB 4.024/61 nasceu superada porque não respondia nem pelos problemas educacionais da época em que começou a ser projetada, nem pelos que se acumularam no prazo em que a sua votação foi protelada. O curso de Pedagogia continuou a formar professores para as escolas normais e

para as disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura. Esses professores/pedagogos, no entanto, ficavam com restritas possibilidades de aproveitamento e disputavam espaço no mercado de trabalho com professores das outras licenciaturas, sem resolver, portanto, o problema de sua identidade ou papel social.

A próxima Lei, a 5.692/71, restrita ao ensino de 1º e 2º graus¹⁹, foi produzida pelo regime militar instaurado com o golpe de 1964. Muitas têm sido as críticas a esta Lei, não só à forma ditatorial como foi imposta, mas especialmente ao seu conteúdo tecnicista, que desmantelou principalmente o 2º grau (nem profissionalizava, nem preparava para o 3º grau), e à ingerência dos EUA na sua elaboração (Acordos MEC/USAID analisados por Romanelli, 1986 e Arapiraca, 1982, entre outros). No que tange à formação de professores, as críticas dirigidas à Lei 5.692/71 questionam que a mesma tenha extinguido a figura do “pedagogo” para regulamentar a existência do especialista transformado em “técnico educacional”.(Gadotti, 1981). Incumbidos de formar “especialistas”, os cursos de Pedagogia encontraram razão de continuar existindo apegando-se principalmente a dois artigos da citada Lei, o Art. 33 e o Art. 39:

Art. 33 - A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com graduação plena ou curta, ou de pós-graduação.

Antes mesmo da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, já o Parecer 252/69 (Valnir Chagas), baseado na Reforma Universitária consubstanciada na Lei 5.540/68, e destinado a regulamentar as habilitações para o curso de Pedagogia, observava que o ideal seria que as 4 habilitações (Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção) fossem obtidas em nível de pós-graduação. Quer dizer, a formação do “especialista” não seria exclusividade do curso de Pedagogia, podendo ser feita após uma licenciatura, o que chegou a ser realizado em algumas universidades através de cursos de Especialização.

Art. 39 - Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, “sem distinção dos graus escolares em que atuem”²⁰.

Este Artigo da Lei 5.692/71 estimulou o retorno às Faculdades de Educação de um número considerável de professores que atuavam no ensino de 1º e 2º graus e que buscavam um título, visando a uma melhoria salarial. Também favoreceu sobremaneira a multiplicação desordenada, com o aval do CFE, de faculdades particulares de qualidade duvidosa (Nosella, 1998; Ribeiro, 1999).

O curso de Pedagogia, como é possível ver, já nasce sem identidade, e este problema se intensifica nas Indicações e Resoluções de Valnir Chagas²¹, que alguns estudiosos entendem como tentativa de *extinguir o curso* e outros,

como Chaves (1981), percebem como *redefinição* da Pedagogia, voltando-se esta para a formação do professor das séries iniciais do 1º grau e abrindo-se a outras habilitações. A questão da identidade dos pedagogos começa a integrar as preocupações do movimento docente desde o final dos anos 70.

Esta trajetória que, no todo ou em parte, tem sido analisada por vários autores de diferentes matizes ideológicos, preocupados com a indefinição histórica dos cursos de Pedagogia, mostra a necessidade de repensar a formação oferecida por tais cursos, sendo esta necessidade registrada no Documento Final produzido pela CONARCFE²², durante a III Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1984. Nesta oportunidade apresenta-se a proposta de:

criar no curso de Pedagogia, áreas de concentração como Docência para as Séries Iniciais do 1º Grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras.

O debate tem continuidade na IV CONARCFE (1989), onde o Documento Final registra que a identidade do pedagogo não é consensual, aparecendo no movimento pró-reformulação do curso de Pedagogia duas posições divergentes. Uma corrente vincula a identidade da Pedagogia à responsabilidade social do pedagogo exercida através de uma prática profissional. Nesta concepção, a educação enquanto área do conhecimento é *colonizada* pelas ciências que fundamentam a análise do fenômeno educativo, produzindo-se conhecimentos isolados e fragmentados em cada disciplina. Para esta posição, sem desconsiderar o conhecimento sobre a educação não-formal, a pedagogia deve dedicar-se prioritariamente à *educação formal em ambiente escolar*. Contrapondo-se a esta postura, há os que advogam a pedagogia como teoria geral da educação em qualquer ambiente social. Nessa concepção, com a qual me identifico, o interesse da Pedagogia está focalizado no fenômeno educativo como processo histórico, com o sentido de sistematizar e aprofundar uma teoria da educação global, não reduzida, pois, aos processos pedagógicos do ensino formal.

Em um longo processo de resistência, como uma licenciatura desprestigiada em um contexto de desvalorização da educação e da profissão de magistério, a Pedagogia talvez tenha minimizado a importância do seu papel teórico como lugar de produção do conhecimento pedagógico relacionado à realidade brasileira, enfraquecendo a luta por uma política científica consistente para a formação de educadores como docentes-pesquisadores.

A identidade do pedagogo: entre o profissional e o trabalhador

Até aqui temos uma olhada que privilegia a identidade vinculada à formação, ao papel social do pedagogo ou ao lugar que ocupa no sistema educacional. Outra é a versão que recorta a identidade pela ótica do trabalho, consideran-

do, mais propriamente, o lugar que o pedagogo, em particular o “especialista”, ocupa na divisão social do trabalho, realçando a luta contraditória pelo controle do trabalho docente.

Primeiramente, é preciso esclarecer que, deste ângulo da análise, modificações decorrentes do movimento docente, que se reorganiza desde o final da década de 70, se fazem sentir nas expressões com as quais se designam os *mestres, educadores, profissionais do ensino, trabalhadores da educação*, não havendo unanimidade na adoção de nenhum dos termos, penso que pelas próprias contradições do trabalho docente²³.

Em suas críticas ao curso de Pedagogia, alguns autores vinculam a criação das habilitações técnicas à taylorização do processo de trabalho escolar, onde os especialistas desempenham funções que parcelam e fragmentam as tarefas pedagógicas, retirando dos professores o controle sobre o processo de trabalho docente. Um desses autores é Rasia (1981), que vê o professor cada vez mais distante do exercício do poder, devido à especialização das funções pedagógicas, reduzindo-se a sua autonomia na medida em que a escola se complexifica, assume uma forma de organização despótica, burocratizando técnicas, fossilizando conteúdos e, ao mesmo tempo, impondo a necessidade de atuação política por parte do professor.

No mesmo sentido, Silva (1989) afirma que a formação do “especialista” acontece no Brasil no processo histórico de *massificação do ensino*, em que a escola pública torna-se uma gigantesca empresa, cuja administração, em virtude dos recursos aí investidos, amplia sua burocratização e centralização. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o sistema coloca “especialistas” dividindo as tarefas e controlando o processo de ensino/aprendizagem, este sistema não cobra desses profissionais uma determinada produtividade em termos de aprovação e permanência do aluno na escola. Na ótica da *divisão social do trabalho*, Coelho (1981) diz que a caracterização como “especialista” comparada a de simples “professor” irá justificar tanto a subordinação à burocracia escolar destes últimos, como a desqualificação do seu trabalho e a degradação de seu salário, o que já havia sido denunciado por Arroyo (1980).

Esta análise continua a aparecer no V Encontro da CONARCFE, onde o texto do Documento Final (1990, p. 11) vincula a apropriação do saber ao controle do processo de trabalho, no caso, docente, e o desenvolvimento da ciência à reprodução dos processos produtivos da economia capitalista. Com esta argumentação, é proposta uma *base comum nacional* para os cursos de formação de professores, *como um instrumento de luta contra a degradação do profissional da educação*, muito embora o documento não defina em que consiste esta citada *base comum nacional*.

Ainda tendo o trabalho como eixo, outra via de análise da identidade do professor enquanto *profissional/trabalhador*, categoria na qual também se incluem os pedagogos, enfoca o movimento contraditório em que, de um lado há uma busca do *status* de profissional liberal (profissionalização) e de outro há

uma realidade que empurra cada vez mais os professores para situações de pobreza que os identifica aos operários e às suas lutas (proletarização). Em meio a esse movimento é preciso considerar o fato de que o magistério é exercido, conforme mostram as estatísticas, majoritariamente por mulheres²⁴. Entre outros autores, desenvolvem estudos nessa linha: Enguita (1991), Apple (1988), Araújo (1990) em nível internacional, e Abramo (1986), Pucci (1991), Lopes (1991), no Brasil²⁵.

Se a legislação educacional que vigorou até a imposição do regime militar era caracterizada como *humanista*, a que passou a vigorar após a Reforma Universitária e do Ensino de 1º e 2º Graus é impregnada pelo *pragmatismo* e passa a ter, na *preparação/formação para o trabalho*, o eixo principal. Porém, a partir de 1978, movimentos sociais organizados²⁶ conquistam gradualmente uma “abertura política” em cujo cenário compreende-se a retomada das discussões sobre a educação, no interior das quais são construídas propostas para o ensino de 1º, 2º e 3º graus, desta vez integrados em uma única lei²⁷. Nesse contexto em que são formuladas críticas contundentes à ditadura militar, à Reforma Universitária e à Lei 5.692/71, desencadeia-se o movimento pró-reformulação dos cursos de formação do educador, que tem como marcos o 1º Seminário de Educação Brasileira (Campinas/1978) e a I CBE (1980). Tendo por base as Indicações e Resoluções do Professor Valnir Chagas (1975/76), que punham em questão a existência do curso de Pedagogia e a sua relação com as licenciaturas, o MEC, querendo adiantar-se às propostas do movimento porém sem deixar de considerá-lo, organizou os seminários regionais que culminaram com um Encontro Nacional, em 1983, de que resultou o chamado *Documento de Belo Horizonte*. Neste documento encontram-se registradas algumas diretrizes orientadoras para a reformulação dos cursos de formação do educador (entre os quais, o de Pedagogia).

A Constituição Federal promulgada em 1988 colocou a necessidade de regulamentar a educação brasileira (Cap. III – Da Educação, da Cultura e do Desporto), mobilizando setores interessados direta ou indiretamente na educação para a elaboração de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases, cujas discussões se estenderam até meados de 1989, quando foram sistematizadas as propostas para um anteprojeto²⁸.

Nos dois projetos anteriormente mencionados, que estiveram em confronto no Congresso Nacional, o *trabalho* manteve-se como eixo, o que pode ser observado nas concepções de educação aí manifestas, com as diferenças que identificavam os interesses aos quais estavam vinculados tais projetos. O Art. 2º do texto final do Projeto de Lei do Senado Federal Nº 67/1992, de autoria de Darcy Ribeiro, fazia uma síntese de princípios estabelecidos nas legislações anteriores (LDB 4.024/61 e Lei 5.692/71), propondo que:

A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É flagrante a diferença entre a concepção de *preparação para o trabalho* de Darcy Ribeiro, herdada da ditadura militar, mantendo vivos os interesses que esta representava, e a concepção proveniente do movimento organizado da sociedade civil. O Art. 1º da proposta de LDB construída pelos segmentos sociais ligados à educação pública propunha:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (PLC Nº 101/93).

O Projeto aprovado na Câmara, apesar de alguns avanços, aprofundava e reafirmava o paradigma liberal que tem fundamentado a educação brasileira, ao restringir questões colocadas pelo Fórum Nacional de Educação, constituído de entidades que posteriormente viriam a integrar o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As restrições marcam a diferença de projetos e o grau de força das entidades para aprová-lo/rejeitá-lo, o que pode ser visualizado na concepção original de educação, oriunda do Fórum, assim expressa:

Art. 1º “A educação abrange todos os processos educativos que têm lugar na sociedade, nas diversas atividades em que se produzem as condições da existência humana, especialmente no trabalho produtivo” (...) Parágrafo 1º - A presente lei normatiza a educação escolar que se desenvolve em instituições próprias, e abrangerá suas vinculações com as “formas extra-escolares de educação que se dão mediante múltiplos processos educativos, no trabalho produtivo e na prática social”²⁹.

O trabalho como princípio educativo, que sustenta a proposta gramsciana de *escola unitária*, está bem presente no Artigo acima formulado que, ao transformar-se em Projeto de Lei, é consideravelmente amputado, conforme se pode constatar ao comparar as duas propostas. Em relação às legislações educacionais anteriores, este Projeto (Substitutivo Cid Sabóia) se enriqueceu ao ampliar a concepção de educação como fenômeno social. Mas, ao não reconhecer o caráter pedagógico do trabalho produtivo e da prática social, e, ao definir-se pela *educação escolar*, rejeitou a *escola unitária básica para todos os cidadãos, tendo o trabalho como princípio educativo*, que fundamentava a proposta elaborada pelas entidades organizadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, onde a educação brasileira foi amplamente debatida. E, nesse sentido, o Projeto, aprovado na Câmara Federal e encaminhado posteriormen-

te ao Senado, amesquinhou-se, deixando entrever os interesses em conflito que subjaziam a sua elaboração.

Já no que concerne à formação de professores, as propostas de ambos os projetos coincidiam, pelo menos na letra, o que julgo deva ser compreendido como resultante de um processo histórico anteriormente explicitado. No que concerne aos docentes para atuar na educação básica, afirmava o Projeto aprovado na Câmara Federal, no seu Cap. XVII – Dos Profissionais da Educação:

Art. 87 - A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos(...). Art. 88 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, "admitida" como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na "modalidade Normal" (PLC Nº 101/93).

Já a LDB 9.394/96 estabelece no seu Cap. II – Dos Profissionais da Educação:

Art. 87 - A formação do profissional da educação, obedecida uma base comum nacional, far-se-á em cursos específicos (...). Art. 88 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Acompanhando o movimento, as propostas resultantes e os projetos em confronto, no que diz respeito à formação do professor em nível superior para a escola elementar, é possível perceber que se, por um lado, as propostas advindas da sociedade civil organizada avançaram em direção à *escola única* de cunho socialista, por outro, no mesmo movimento manifestaram timidez e foram tolhidas pelo processo histórico onde se desenvolve a escola pública no Brasil. Esta não chegou a ser uma prioridade para a criação do Estado brasileiro liberal, como ocorreu na Europa com a unificação dos estados nacionais, em que a escola, através do ensino da língua vernácula, teve um papel fundamental. A realidade brasileira ainda apresenta um número expressivo de professores "leigos" nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente nas regiões norte e nordeste, e de professores normalistas em todo o Brasil, de tal maneira que a proposta de formação superior para lecionar no ensino fundamental parece colocar tais professores em confronto com os portadores de diplomas universitários. Portanto, esta proposta que, à primeira vista, parece ser consensual entre dois projetos, antagônicos no que se refere às forças sociais que representam, reflete as contradições peculiares a esse antagonismo. Assim, penso que a mesma mereceria uma análise mais aprofundada, considerando tanto a realidade educacional brasileira quanto os dilemas que enfrentam as licenciaturas, principal-

mente a de Pedagogia. Tais contradições afloram, mais uma vez, na maneira golpista com que, baseado em um Parecer que não chegou a ser discutido pelo CNE, o Decreto Nº 3.276/99 surpreendeu, no final do ano de 1999, professores e alunos os quais, entre perplexos, indignados e assustados, organizaram-se para resistir a mais uma ofensiva neoliberal de destruição das universidades públicas brasileiras.

As questões levantadas anteriormente, que dizem respeito à formação do pedagogo, não aparecem num vazio histórico nem são abstraídas das condições sociais onde se faz a educação. A legislação e as iniciativas do MEC apontam no sentido de a educação vir a tornar-se um “bem de mercado” acessível aos consumidores pagantes, enquanto parcelas imensas da população passam de um processo anteriormente reconhecido como de marginalidade (Saviani, 1983) para a total exclusão de direitos de cidadania, entre os quais a educação pública. Emendas constitucionais, leis e decretos vêm, lenta e continuamente, desmontando um conjunto incipiente de políticas de seguridade social conquistadas, a maior parte delas, em duras lutas no período da ditadura Vargas (Silva, 1994; Gentili, 1994). É nesse contexto que se coloca o desafio de encontrar alternativas para a manutenção do curso de Pedagogia.

O Estado neoliberal adota a destruição das políticas sociais do *Welfare State* como estratégia para enfrentar a crise do processo de acumulação de capital (Frigotto, 1995; Oliveira, 1998). O povo brasileiro não chegou a experimentar amplas conquistas sociais como os trabalhadores dos países europeus, conquistas essas que, nesses países, resultaram em Estados sociais mais desenvolvidos. Por isso é preocupante o rumo que toma o processo de *minimalização do Estado*³⁰, tendo em vista a possibilidade de aprofundamento das desigualdades sociais de que o nosso país já é um dos campeões mundiais.

Vimos, até aqui, que a formação de professores em nível superior é uma reivindicação antiga que permeia os debates, as leis e as lutas que travam tanto pensadores, professores, funcionários e estudantes preocupados com a educação pública, quanto movimentos sociais que vinculam a conquista de uma educação de qualidade a um projeto de sociedade democrática.

Algumas idéias à guisa de conclusões

Mesmo observando a formação universitária do professor do ensino fundamental como uma característica que está na origem da educação moderna, cujo modelo é a escola pública, leiga, gratuita para todos os cidadãos, a sua institucionalização, conquistada na Europa no século XX, não foi tarefa simples. É preciso atentar para a contradição em que se assenta essa conquista, que, no Brasil, coincidindo nos dois últimos projetos de LDB, reconhece a necessidade da qualificação da escola básica – em particular, da educação infantil e do ensino fundamental – através da formação acadêmica do professor. Isso

em uma face. Na outra, a formação em curso superior, mantida na LDB resultante do Projeto autoritariamente aprovado, respalda o Decreto Nº 3.276/99 que, com uma palavra – *exclusivamente*³¹ – remete a clientela de professores formados em nível médio diretamente para as empresas criadoras dos cursos normais superiores, tal como a carreira do magistério, acenada pela Lei 5.692/71 e, na maior parte dos estados não cumprida, fez enriquecer os proprietários de escolas que ofereciam os chamados “estudos adicionais” e cursos de pedagogia de finais de semana.

Há professores conformados que dizem ter a LDB 9.394/96 contemplado cerca de 80% das demandas contidas no *Substitutivo Cid Sabóia*, onde as propostas dos movimentos ligados à educação já estavam bastante adulteradas. Não discordo dessa afirmação, faço dela, porém, outra leitura. A essencialidade do que foi modificado em ambos os projetos, comparando-os à proposta original do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e, mais propriamente, no que foi omitido e/ou acrescentado no Projeto aprovado, transformado em LDB, é que oferece a abertura para respaldar a iniciativa privada e a retirada do Estado de seu compromisso com a educação pública. Se assim não fosse, por que o Projeto Darcy Ribeiro impôs-se, com artifícios que ignoraram o Regimento do Senado, sobre o *Substitutivo Cid Sabóia*? Por que o Projeto 1.603/96 para o ensino técnico de nível médio, rejeitado pelos movimentos educacionais, foi aprovado tornando-se o Decreto Nº 2.208/97? Por que o Decreto 3.276/99 surpreendeu-nos, adiantando-se ao processo natural de discussão de um Parecer no CNE?

Na minha leitura, que transcende a mera interpretação da atual LDB para abarcar o projeto estatal mais amplo, o qual se impõe de forma totalitária³² à maioria da população com direito a uma educação pública de qualidade, é a de que o conformismo, ou seja, a aceitação dos 80%, pode dificultar a percepção do que esconde a retirada dos 20%. E o conformismo, com o tempo, pode vir a tornar naturais as desigualdades sociais que se acirram, constituindo-se em uma nova questão social (Martins, 1997).

Na verdade, penso que a luta está longe de ser concluída. Há, por parte do Estado, uma postura autoritária perceptível nas artimanhas que cria para impor as leis, o que transparece nas avaliações do ensino, nos padrões curriculares nacionais, nos decretos assinados na calada da noite, como foi o último. Observa-se, ainda, analisando-se o teor de todas essas iniciativas, em que se destaca o Decreto 3.276/99 sobre a formação de professores, um retrocesso à concepção positivista de ciência e ao velho tecnicismo dos anos 70, da ditadura militar, que separa a formação geral da formação especial, o professor do especialista, inviabilizando a *omnilateralidade* como eixo da formação almejada pelo Movimento constituído pelos segmentos ligados à educação pública.

Da parte deste Movimento há iniciativas cuja força debilita-se na medida em que o desemprego em massa contagia os espíritos com o medo e a desesperan-

ça, em que a mídia, que toma cada vez mais o espaço educativo da escola, infunde uma concepção de indivíduo possessivo, suporte das políticas neoliberais. Mesmo assim, professores e alunos, em todo o país, têm pressionado o Congresso para, mais do que retirar a palavra *exclusividade* do Decreto 3.276/99, ratificar a qualificação dos professores da educação infantil e do ensino fundamental através de uma formação efetuada no curso de Pedagogia.

O Estado neoliberal não precisa da escola nem para implantar-se enquanto Estado-nação, como ocorreu na Europa, nem para disciplinar a força de trabalho porque o modelo de trabalho fabril assalariado está em processo de esgotamento, nem para o controle social uma vez que o desemprego o executa com menor custo, nem para difundir a sua ideologia, porque a mídia o faz com maior eficiência. Quer dizer, no modelo neoliberal de Estado produz-se um esvaziamento das funções que historicamente configuraram a escola pública. As classes subalternas reconhecem, no entanto, a importância da escola como espaço de produção/reprodução do conhecimento e da cultura. Assim, para onde vai a escola básica e, com ela, uma formação qualificada oferecida pelos cursos de Pedagogia?

Esperanças nos vêm daqueles que nada têm a perder e que, de forma organizada, procuram construir alternativas de vida e de educação. São os movimentos sociais populares que, no Brasil, têm o Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST) como uma de suas referências. Neste forja-se, com todas as contradições e ao compasso de suas lutas e caminhadas, um projeto de educação no qual se inclui a preocupação com a formação de professores através do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA)³³.

Possivelmente haja inúmeras e ricas experiências de formação pelo país afora, feitas através de igrejas, sindicatos, associações de moradores, organizações de professores indígenas através da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e organizações não governamentais (ONGs). Quanto à manutenção dos cursos de Pedagogia, de sua qualidade e identidade com a escola básica, conquistadas, é uma luta nossa da qual não podemos abdicar e para a qual precisamos, aprendendo com a história, construir novas estratégias. Penso que ainda seja possível, apesar de uma conjuntura adversa, fortalecermos a luta para manter as faculdades e centros de educação como espaços privilegiados de uma formação qualificada para a escola infantil e as séries iniciais do ensino fundamental. Os sindicatos de professores, os centros acadêmicos, os partidos políticos, as entidades democráticas, as organizações científicas poderão ser nossos aliados nessa luta por uma educação pública efetivamente democrática e de qualidade. Acreditando nisso é que escrevi este artigo.

Notas

1. Este texto tem suas origens ligadas ao trabalho desenvolvido como professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade do Amazonas; minha participação em encontros estaduais (Amazonas) e nacionais para discutir a formação do educador (trabalhador da educação) e ao trabalho interdisciplinar desenvolvido nas áreas de Filosofia, História e Sociologia – da Educação – na FACED/UFRGS, em que o texto foi discutido com as professoras Carmen Lucia Bezerra Machado e Maria Aparecida Bergamaschi.
2. A expressão *elementar*, referente a escola e/ou a ensino, na falta de uma terminologia mais adequada, será usada provisoriamente com o sentido de “primário/a”, de “1º grau”, “básico/a”, “fundamental”, para melhor compreensão, neste estudo, das habilitações propostas para o curso de Pedagogia: Magistério em Educação Infantil; em Educação de Adultos; em Séries Iniciais de 1º Grau; em Educação Especial; em Educação Indígena e outras.
3. Pelo Decreto 3.276/ de 06/12/99.
4. Não vou aqui explicitar as transformações que estão ocorrendo nos movimentos sociais, questão já tratada em Ribeiro (1998), porque isso me afastaria do objetivo colocado para este texto.
5. Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, em que se destaca o Grupo Banco Mundial e, vinculado a este, o Fundo Monetário Internacional (FMI).
6. Parecer 691/96 aprovado nas Comissões de Educação, Constituição e Justiça e Justiça e Cidadania em 17/01/96, retornando à Câmara Federal para “nova” apreciação.
7. *Proposta de Nova Política para o Ensino Superior* (1991).
8. A Campanha “Amigos da Escola” é uma iniciativa do MEC que pretende dividir com a sociedade a responsabilidade pela educação pública. Foi amplamente divulgada pela Rede Globo de Televisão, em horário nobre, no período de outubro de 1999 a abril de 2000. “A escola vai dizer de que tipo de ajuda necessita”, diz um dos folhetos. O destaque que faço é para a chamada de voluntários para cooperar ou por um tempo limitado ou de forma mais permanente com a escola. Minha preocupação, observando a propaganda, é com a possibilidade de constituir-se uma representação social de que qualquer profissional possa realizar o trabalho de um professor ou de que o ensino pode ser reduzido a uma tarefa desempenhada por voluntários, esvaziando-se, assim, a função social das licenciaturas, principalmente a de Pedagogia.
9. Sobre o assunto, ver IAHNKE, Carmem Júlia Pires. *Da ETEP pel ao CEFET/RS: focalizando mudanças na base técnica do trabalho e seus reflexos na educação tecnológica*. Pelotas: UCPel, 1999. Dissertação de Mestrado. 149 p.
10. Unificada a partir da Guerra Franco-Prussiana, no período de 1870-71. A defesa dos franceses foi feita pela Comuna de Paris (1871), onde foram produzidas propostas de educação para o exercício de uma efetiva cidadania (Froumov, 1958; Nosella, 1986).
11. Fugiria ao meu propósito estender-me sobre a análise do Estado do Bem-Estar Social (ou Estado-Providência segundo Souza Santos , 1994), análise que faço em Ribeiro (1999).

12. Desenvolvo em minha tese sobre a universidade a afirmação de “que no Brasil não se pode falar da experiência de um Estado do ‘políticas públicas compensatórias’ (Ribeiro, 1999: 91).
13. Vanilda Paiva caracteriza os movimentos de *entusiasmo pela educação* como influenciados por idéias externas vinculadas a preocupações quantitativas em relação à difusão do ensino; de *otimismo pedagógico*, como uma preocupação interna relacionada à qualidade do ensino; e de *realismo em educação*, combinando essas duas tendências (Paiva, 1983; p. 24-35). Sobre o assunto, ver também Coelho (1988; p. 43).
14. Eric Hobsbawm em, *A revolução mundial*, analisa a influência, em diferentes setores, exercida pela Revolução Russa de 1917, influência que se estendeu pela maior parte dos países do mundo (Hobsbawm, 1995; p. 61-89). Essas influências também se fizeram sentir nas concepções e práticas educacionais.
15. Ver Warde, Miriam. J. Manifesto de 32: Reconstrução Educacional no Brasil. In: *Revista ANDE*. Nº 5. São Paulo: CNPq/FINEP, 1982. p. 09.
16. Em algumas universidades como a Universidade do Amazonas, por exemplo, o curso de Pedagogia, além da habilitação em Magistério, oferecia as terminalidades em Administração Escolar; Supervisão Escolar e Orientação Educacional, desenvolvidas com currículo mínimo estabelecido pelo então Conselho Federal de Educação, sem exigir dos ingressantes comprovante de experiência em magistério e recebendo alunos que não haviam frequentado a Escola Normal; portanto, em muitos casos, sem experiência pedagógica.
17. O conflito é percebido pelos protagonistas do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador, quando decidem rejeitar *os projetos e/ou seminários que se propõem a tratar a formação de “professores” e “pedagogos” como situações distintas*, antecipando-se a iniciativas do MEC nesse sentido, isto é, que caminhassem para a manutenção da histórica separação. (Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, Goiânia, Boletim Nº7, setembro de 1981).
18. No referido Parecer, Valnir Chagas já afirmava que “o curso de Pedagogia é um dos mais controversos dentre os que se incluem no plano de nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção.” Chagas, Valnir. Parecer 251/62. In: *Currículos dos Cursos Superiores*. MEC/CEF. Separata dos Documenta 10 e 11, p. 9.
19. O ensino superior já fora regulamentado pela Lei Nº 5.540/68.
20. Os grifos são meus e destinam-se a realçar a possibilidade que nesta Lei estava colocada para o professor da escola elementar ser formado em curso superior, sendo remunerado, portanto, a partir de sua formação e não do grau de ensino onde iria exercer o magistério.
21. *Nova regulamentação dos Estudos Superiores proposta por Valnir Chagas nos anos de 1975/76*. (Chaves, 1981; p. 56-69).
22. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).
23. Sobre o assunto, ver Arroyo (1985); Ribeiro (1999; p. 255-278).

24. Guacira Lopes Louro tem trabalhado as questões de gênero relacionadas à docência (Louro, 1998).
25. Não vou me estender sobre este assunto por ter tratado do mesmo em Ribeiro, 1999.
26. Greves do ABC paulista que motivam outras greves em todo o país, luta pela anistia dos políticos cassados, criação de associações e retomada de sindicatos, entre outros.
27. Tiveram participação efetiva nesse processo as entidades: Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), e as associações posteriormente transformadas em sindicatos nacionais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação das Associações de Funcionários das Universidades Brasileiras (FASUBRA/SN) e a Associação dos Docentes de Ensino Superior (ANDES/SN).
28. As propostas, muitas não consensuais, foram listadas no Relatório do 1º Seminário Nacional de Educação realizado em Brasília/DF, no período de 01 a 04 de junho/1989, durante a greve nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Vale ressaltar que, tanto a ANPED quanto a ANDES/SN apresentaram projetos na íntegra para subsidiar as discussões no Congresso Nacional.
29. Os grifos são meus e destinam-se a realçar a concepção de *trabalho como princípio educativo* que sustenta o Projeto de LDB, elaborado pelos segmentos organizados da sociedade civil e, nos artigos referentes à formação dos profissionais de ensino, a tendência a manter, na prática, as Escolas Normais como instâncias de formação dos professores das escolas elementares.
30. O Estado neoliberal é caracterizado como *Estado mínimo*, com a justificativa da sua “não-intervenção” nos processos sociais de desenvolvimento, contrapondo-se ao chamado Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), Estado social-democrata, ou Estado keynesiano, ou ainda Estado amplo (Souza Santos, 1994).
31. Pelo *Decreto 3.276/99, Art. 3º § 2º A formação em nível superior para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.* Diário Oficial da União, Terça-feira, 07/12/99, p. 02.
32. Para fazer tal afirmação baseio-me em Oliveira (1998), segundo o qual o neoliberalismo ao não admitir o conflito de interesses que caracteriza a possibilidade da convivência com o pensamento divergente, não pode ser caracterizado, em uma perspectiva gramsciana, como hegemônico, sendo, portanto uma ideologia totalitária.
33. Maiores informações sobre a formação de professores ligados ao MST podem ser obtidas em Caldart (1997).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda. *Formação de professores. Pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Formação do jovem professor para a educação básica. In: *Cadernos do CEDES*. Nº 17. O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 5 - 20, 1986.
- ANDES/UNE/CPB/FASUBRA. Relatório Final do I Seminário Nacional de Educação. Brasília/DF, p. 12, junho de 1989.
- APPLE, Michael. Ensino e Trabalho Feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 64, fev., p. 14 - 23, 1988.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1982.
- ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 15, nº 2, jul./dez., p. 45 - 58, 1990.
- ARROYO, Miguel. (Org.) et alii. *Da Escola Carente à Escola Possível*. São Paulo. Loyola, 1986.
- _____. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*. Nº 2. São Paulo. Cortez e Aut. Associados, p. 05 - 23, jan., 1980.
- _____. *Mestre, Educador e Trabalhador (Organização do Trabalho e Profissionalização)*. Belo Horizonte: FAGED/UFMG, 1985. Texto produzido para concurso público de Professor Titular; 218 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.) et alii. *O educador: vida e morte*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel. e NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1987.
- CALDART, Roseli. *Educação em movimento. Formação de educadores e educadoras no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: Novo Sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.
- CHAVES, Eduardo. O. C. O curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos do CEDES*. Nº 2. A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez/CEDES e Autores Associados, p. 47 - 69, 1981.
- COELHO, Ildu Moreira. Curso de Pedagogia: a busca de identidade. *Formação do Educador: A busca de identidade do curso de Pedagogia*. Brasília: MEC, p.10 - 14, 1987.
- _____. A questão política do trabalho pedagógico. BRANDÃO, Carlos R. (Org.) *O educador: vida e morte*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. A formação do educador em questão: *Inter-ação*. Vol. 6. Nº 1-2. Goiânia: FAGED/ UFG. p. 1-7, jan/dez. 1982.
- CONARCFE. "Reformulação dos cursos de formação do educador". In: *Cadernos do CEDES*. Nº 17. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 58 - 65, 1986.
- CONARCFE. Documento Final. IV Encontro Nacional. Belo Horizonte, julho de 1989. p. 40. fotocopiado.

- _____. Documento Final. V Encontro Nacional. Belo Horizonte, julho de 1990, p. 42.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- _____. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.
- CURY, Carlos Roberto J. *Ideologia e educação brasileira*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, p. 22 - 40, 1991.
- FÁVERO, Maria de Lourdes A. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, Florestan. Diretrizes e Bases: conciliação aberta. *Universidade e Sociedade*. nº 1, Brasília: ANDES/SN, p. 33-36, 1991.
- FREITAS, Luiz Carlos. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.) et alii. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p. 89-102, 1992.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática.
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 31-92, 1994.
- FROUMOV, S. *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école: documents e materiaux*. Moscou: Éditions du Progrès, 1958.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.
- _____. *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GENTILI, Pablo (Org.). Vários Autores. *Pedagogia da Exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 111-178, 1994.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. *Pedagogia e luta de classes no Brasil*. Ibitinga/SP. Humanidades, 1991a.
- _____. Reelaboração de didática e história concreta. In: *Educação e Sociedade*. Nº 23. São Paulo: Cortez, p. 136-147, 1986.
- HOBBSBAWN, Eric. A revolução mundial. In: *A erados extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 61-89, 1995.
- LARROYO, Francisco. *História geral da Pedagogia*. Vol. II. 2.ed. São Paulo. Mestre Jou. 1974.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Cortez/ANDE, 1990.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola. GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPr, p. 127 - 176, 1997.
- LOPES, Eliane Marta. T. *Origens da Educação Pública*. São Paulo. Loyola, 1981.
- _____. A educação da mulher: a feminização do magistério. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, jul./dez., p. 22 - 40, 1991.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.
- MACHADO, Lucília Regina. S. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989.
- _____. *Educação e divisão social do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Aut. Associados, 1989a.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. *História da Educação*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- _____. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MORAIS, Ignez Navarro de. Educação Brasileira: uma nova Lei de Diretrizes e Bases. *Educação e Sociedade*. Nº 1. Brasília: ANDES/SN, p. 37 - 46, fev., 1991.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. In: ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, p. 37 - 52, 1992.
- _____. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*: Campinas/SP. Papyrus: p. 127-138, 1994.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- _____. Educação tradicional e educação moderna. *Educação e Sociedade*. Nº 23. São Paulo: Cortez, p. 106-135, 1986.
- _____. A escola brasileira no final de século: um balanço. Frigotto, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. Petrópolis: Vozes, p. 166-188, 1998.
- OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social Moderno. In: *Trabalho e Sociedade*. Vol. 2. São Paulo: Tempo Brasileiro, p. 113-127, 1991.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PAIVA, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.
- PUCCI, Bruno et alii. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 4, jul./dez., p. 91-108, 1991.
- RASIA, José Miguel. Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos do CEDES*. Nº 2. São Paulo: Cortez e Autores Associados, p. 09 - 27, 1981.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da educação brasileira*. São Paulo, Cortez & Moraes, 2a. ed., 1979.
- RIBEIRO, Marlene. *Universidade Brasileira "pós-moderna": competência x democratização*. Manaus: EDUA, 1999.
- _____. Formação unificada do profissional de ensino: Uma proposta de Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. *Em Aberto*. Brasília: INEP, p. 65-74, 1992.
- _____. Pedagogia e Educação Popular: O curso de Pedagogia na perspectiva de um projeto de educação das camadas subalternas. *Revista Temas em Educação*. Nº 4. FAGED/UFPb. p. 25-34, 1995.

- _____. O caráter pedagógico dos movimentos sociais. *Serviço Social e Sociedade*. Nº 58. São Paulo: Cortez, p. 41-71, nov. 1998.
- _____. Trajetória da concepção de educação liberal: alguns traçados. *Cadernos da Educação*. Nº 9. Pelotas: FACED/UFPel, p. 155-184, ago/dez. 1997.
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- RONCA, Antonio Carlos. C. Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador. *Cadernos do CEDES*. Nº 8. Licenciaturas. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 05-09, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.
- _____. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.
- _____. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1980.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3. ed. Porto: Afrontamento, 1994.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino superior e a formação do educador na nova LDB. *Universidade e Sociedade*. Nº 3. Brasília. ANDES/SN, p. 32-35, jun., 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova direita” e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. GENTILI, Pablo. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 09-30, 1994.
- SILVA, Tereza Roserley. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino e a divisão técnica do trabalho na escola. *Cadernos do CEDES*. Nº 6. Especialistas do Ensino em questão. São Paulo: Cortez/CEDES, p. 03-07, 1989.
- TEORIA E EDUCAÇÃO. *Interpretando o trabalho docente*. Nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. OLIVEIRA, Romualdo. P. (Org.). *Política educacional: impasses e perspectivas*. São Paulo: Cortez, p. 27-56, 1995.
- VINCENTI, Luc. *Educação e liberdade. Kant e Fichte*. São Paulo: UNESP, 1994.
- WARDE, Miriam Jorge. Manifesto de 32: Reconstrução Educacional no Brasil. *Revista da ANDE*. Nº 5. São Paulo: CNPq/FINEP, p. 08 - 12, 1982.

Marlene Ribeiro é professora de filosofia da educação na Faculdade de Educação da UFRGS.

Endereço para correspondência:

Rua Dona Laura, 924/201 – Moinhos de Vento
90430-090 – Porto Alegre – RS
E-mail: maribe@adufgrs.ufrgs.br