

A QUESTÃO DA QUALIDADE: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE

Iria BRZEZINSKI

Resumo: Este estudo, que discorre sobre a Questão da Qualidade e as novas exigências para a formação dos profissionais da educação, é resultante de uma pesquisa realizada à luz dos princípios defendidos pela ANFOPE e de uma outra pesquisa desenvolvida em 1994, sobre reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia das universidades federais e estaduais paulistas. As conclusões permitiram evidenciar que os cursos de formação de professores, sobretudo, para a escola básica, deverão responder aos critérios da qualidade social da educação que se contrapõe à qualidade total propalada pelos defensores da matriz neoliberal das políticas educacionais brasileiras e que, a escola básica e seus profissionais necessitam qualificar-se para, ao incorporarem as novas tecnologias, serem capazes de promover uma educação escolar que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação.

Palavras-chave: Formação de professores; Qualidade total no ensino; Formação do profissional da educação; Licenciatura; Pedagogia

Para tratar desse tema coloco-me, como professora e pesquisadora, na posição de olhar a questão do preparo dos profissionais da educação e, de modo especial, os movimentos empreendidos pelos educadores para as reformulações curriculares dos cursos que formam o professor. Ponho-me, ainda, como profissional engajada, na posição de defender uma melhor qualificação dos profissionais do magistério e de lutar pela valorização social e econômica desses profissionais. Aliás, a formação de qualidade e a valorização profissional constituem os

* Professora Titular da Universidade Católica de Goiás, Professora adjunto da UnB, Presidente da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e Coordenadora do GT ANPED-Formação de Professores.

compromissos assumidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a qual, na qualidade de presidente, atualmente represento.

Assim posicionando-me, assumo a tarefa de, à luz dos princípios defendidos pela ANFOPE¹ e dos resultados da pesquisa desenvolvida, em 1994, sob minha coordenação, a respeito das reformulações curriculares dos cursos de Pedagogia das Universidades Federais Brasileiras e as Estaduais Paulistas, discorrer sobre a Questão da Qualidade, detendo-me nas novas exigências para a formação dos profissionais da educação.

É oportuno explicitar o que a ANFOPE entende por profissional da educação². Esse profissional é aquele que foi preparado para o domínio do trabalho pedagógico, e portanto, por um lado domina determinados conhecimentos específicos de seu campo de saber, que foram adquiridos no processo de formação inicial e/ou continuada e, por outro, estabelece relações entre a prática pedagógica e a prática social para satisfazer as necessidades para as quais foi formado.

Para abordar a questão da qualidade como uma das exigências para a formação dos profissionais da educação, devo reportar-me ao discurso da qualidade total, modismo que vem penetrando a literatura da administração de empresas e da administração escolar e que precisa ser superado.

1. A Questão da Qualidade

O conceito de qualidade passou a ter certa ressonância nos discursos, por volta dos anos oitenta, quando surgiu a expressão "qualidade de vida" no contexto das denúncias dos intelectuais que se investiam contra os resultados da produtividade, efetividade e eficiência cultuados pela sociedade ocidental. Esses resultados levaram à deterioração das condições de vida do homem e de seu meio

1. Entre os princípios defendidos pela ANFOPE estão a defesa da escola pública de qualidade, a universalização do ensino básico e a docência como base da identidade do educador. O conjunto de princípios é encontrado no Documento Final do I Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (1983).

2. Maiores detalhes sobre o assunto podem ser encontrados em Luiz Carlos de Freitas (1991) e Iria Brzezinski (1994).

ambiente. Dez anos depois, segundo Paez Urdaneta (1991), "*no umbral de uma nova década, tanto as organizações produtivas quanto governamentais manifestam interesse no que lhes (sic) propalam certas designações como Qualidade Total, Gestão de Qualidade e Círculos de Qualidade*" (p.29).

No Brasil, a partir de 1990, as designações de qualidade vêm se alastrando na área educacional, mediante a divulgação do Programa de "Escola de Qualidade Total", que busca aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico³. Conforme MACHADO (1994), os paradigmas empresariais do Controle da Qualidade Total sustentam a Escola da Qualidade Total, uma vez que, segundo seus ideólogos, esse modelo pode ser transportado para qualquer tipo de organização humana pois, "*as normas de regulamentação, os métodos e técnicas recomendados, bem como os argumentos laudatórios para justificar sua importância compõem uma cultura administrativa que nada mais é que uma verdadeira cultura do controle*" (p.47).

Nesta linha de entendimento, pode-se afirmar que o discurso da qualidade encontra-se, hoje, "*aprisionado dentro de um campo de significação determinado*" - o campo ideológico - e esse discurso passa a fazer parte de uma "*intensa utopização da lógica de mercado*" (Assmann, 1994, p.2). Assim, o campo ideológico da Qualidade/ Qualidade Total inscreve-se na concepção de economia de mercado do tipo neoliberal, que pretende submeter especialmente a educação, a saúde, o emprego e até a satisfação das necessidades elementares do homem a critérios mercadológicos. Segundo essa lógica, conforme anuncia Ianni (1992), a mercadoria adquire cidadania muito antes do que o próprio homem, tendo em vista que o mercado, sabiamente, obedece à lógica da exclusão para os que não tem poder aquisitivo.

Entendo que a questão da qualidade, nos dias atuais, não pode ser analisada fora do contexto mundial, pois compartilho da idéia de Assmann (1994) de

3. O impacto ocasionado pelos resultados sobre a má qualidade da educação nos Estados Unidos apresentados nos relatórios Nation at Risk e Education e Action for Excellence, de 1983, conduziu as autoridades a desenvolverem ações com foco central na qualidade da educação, o que culminou com a convocação, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien (Jamaica). O Brasil participou dessa Conferência e assumiu compromissos que constituíram as bases do *Plano Decenal de Educação Para Todos*, que elegeu a qualidade da educação básica como um dos seus princípios. Ver Brasil, MEC, 1993.

que a qualidade virou bandeira planetária e constitui "grito de guerra"⁴ por se tratar de uma palavra de ordem mobilizadora.

Uma rápida visualização do contexto mundial indica que a internacionalização do capital e do trabalho vem ocorrendo há várias décadas, porém foi recrudescida com a queda do muro de Berlim em 1989, quando foram geradas novas condições dessa internacionalização no contexto da globalização da economia (Ianni, 1992). Essas novas condições trouxeram consigo uma nova linguagem sobre a qualidade, que tomou dimensões transnacionais e essas, por sua vez, assumiram algumas características do novo contexto mundial. Entre elas, Assmann (1994) destaca:

- a redução da importância dos conflitos ideológicos;
- a intensificação da lógica da exclusão para os que não têm poder aquisitivo;
- uma concentração de prioridades na estratégia tecnológica do crescimento econômico;
- uma forte saturação dos mercados para muitos produtos, elevando-se as exigências de qualidade;
- obediência aos interesses da acumulação do capital;
- negação de um crescimento econômico que atenda às exigências de um desenvolvimento do qual as minorias sociais participem;
- estratégias de crescimento que se direcionam a alvos seletivos e a clientela especiais, para as quais se planeja o "crescimento econômico" e a "melhoria da qualidade de vida" (p.4);
- predomínio do capital financeiro especulativo sobre o produtivo;
- aumento das "massas humanas descartáveis" pelo acirramento dos vetores tecnológicos poupadores de mão de obra;
- superação do modelo taylorista/fordista de produção.

Na esteira da caracterização do novo contexto mundial é preciso considerar que o Brasil está inserido neste quadro, tendo em vista sua tradicional dependência dos modelos ditados, notadamente pelos Estados Unidos. Logo, a mo-

4. Expressão de Mariano Hernández Enguita (1994).

modernização necessária ao nosso país é apresentada pelos nossos dirigentes vinculada ao projeto neoliberal de modernização. Para Assmann (1994), *"a isso confere-se o nome de opção estratégica pela modernização tecnológica"* (p.5).

Tal modernização vem penetrando todas as esferas da sociedade brasileira. Os educadores⁵ reconhecem que nosso País não pode prescindir dessas inovações, pois elas são uma realidade. Contudo, acautelam-se ao tratar da importância da mudança dos paradigmas das políticas educacionais sob a inspiração neoliberal. Advertem que o neoliberalismo impõe o preparo do trabalhador requerido pela reorganização do setor produtivo sob o ponto de vista do capital e anuncia seu peculiar humanismo de atenção ao cliente (como alguém especialmente selecionado e não extensivo a toda população), enquanto os educadores que se vinculam às teorias críticas da educação, como as progressistas, estão interessados em formar um novo homem, no século XXI. Esses educadores representam as forças preocupadas com a efetiva emancipação dos trabalhadores e defendem a qualidade social da educação, especialmente, pela garantia da universalização e gratuidade da escola básica como direito do cidadão e dever do Estado.

A esta altura, é importante explicitar quais são as exigências para esse novo homem do próximo século que exigirá profissionais da educação preparados, com certeza, de forma diferente da adotada no nosso século. Passo a seguir a discorrer sobre essas exigências.

1.1. Exigências que se colocam para o homem da civilização do século XXI

A educação escolar deve estar atenta para atender a sua finalidade precípua de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios postos por essa nova civilização, sem que se tornem instrumentos dos novos padrões de exploração do trabalhador pelo capital. O importante, neste momento, é a escola saber identificar as diferenças entre os dois projetos, o capitalista e o progressista. Desse modo, estarão os profissionais da educação utilizando-se das contradições do

5. Entre eles citam-se Ianni (1992), Frigotto (1994), Silva (1994), Assmann (1994), Fidalgo (1994), Machado (1994), Freitas (1995).

sistema capitalista, dentre as quais a educação de qualidade para atender às necessidades da maioria da população.

O atendimento às necessidades educacionais requer uma escola fundamental que, na virada do século, deverá estar apta para formar um homem que se situe em uma nova civilização com características determinadas pela modernidade tecnológica e definida como sociedade do conhecimento. Logo, o homem a ser formado na escola básica deve conhecer as características dos padrões econômicos dessa civilização. São elas:

- desmassificação da produção como exigência das tecnologias flexíveis que tornam a produção cada vez mais personalizada, o que ocasionará uma forte onda de desemprego;
- miniaturização da escala de operações e de produção, o que conduzirá à substituição de grandes grupos de trabalhadores por pequenos grupos cada vez mais especializados;
- valorização das informações, da integração, da administração sofisticada e de novas formas de liderança;
- reengenharia das organizações baseadas em novas formas de gestão, nas quais os processos são valorizados em detrimento da organização piramidal, monolítica e burocrática;
- mudança dos comportamentos nas organizações que estimulam a livre iniciativa dos trabalhadores pela competitividade;
- o fator de produção é o conhecimento e não mais o trabalho, o capital e as matérias-primas;
- o valor nas empresas é dimensionado pela capacidade de adquirir, produzir, distribuir e aplicar conhecimento;
- a infra-estrutura é formada pelas vias eletrônicas e o movimento da informação é extremamente veloz;
- a educação do trabalhador é muito mais qualificada e exige uma maior permanência na escola, pois a educação não formal, materializada por treinamentos rápidos dados no próprio solo da fábrica, está sendo superada.

Essas características evidenciam a revolução tecnológica que se processa neste final de século e que vem exigindo uma educação fundamental capaz de dotar o homem de instrumentos para tornar-se "alfabetizado flexível" (Toffler,

1995: passim). Embora não concordando com a postura futurologista de Alvin e Heidi Toffler, devo reconhecer que o "alfabetizado flexível" é aquele que reúne em sua bagagem cognoscitiva altamente qualificada, a polivalência, a especificidade, a participação, a flexibilidade, a liderança, a cooperação, a comunicação, as capacidades de abstração, de decisão e de trabalho em equipe.

São essas as exigências para o novo homem que devem ser consideradas. Não se pode negar que elas estejam infiltradas pelos critérios mercadológicos da nova civilização, com os quais os educadores não podem manter um bloqueio comunicativo.

Sem dúvida, essa comunicação deverá ser feita sob o ponto de vista da qualidade social, isto é, educação para o maior contingente populacional e não somente para um segmento privilegiado.

Um desafio que se coloca neste momento é como formar profissionais que, atuando na educação escolar, possam responder pela formação de crianças, jovens e adultos qualificando-os para o exercício da cidadania e para atuarem em um mercado de trabalho que exige do profissional inteligência, conhecimento, domínio de informações e utilização de modos sofisticados de comunicação pela vias eletrônicas.

2. Tendências / Exigências na Formação dos Profissionais da Educação: da utopia à realidade

As mudanças impostas pela revolução tecnológica ocorrida neste final de século impõem desafios à educação do homem e, em consequência, um novo modo de formar educadores qualificados e capazes de promover uma educação escolar que tenha como centralidade da ação pedagógica o sujeito-razão e o sujeito-subjetivação⁶.

6. Ao tratar da modernidade Alain Touraine (1992, p.235-241) afirma que ela deve ser entendida como o diálogo constante entre razão e subjetivação, entre ciência e consciência. Assim, o autor enfatiza que, na modernidade, o sucesso da ciência e da técnica (expressão do sujeito-razão) não pode desconhecer a criatividade humana (expressão do sujeito-subjetivação). Para o autor a modernidade significa o desenvolvimento do homem racional e do homem como realidade social e psicológica. Outro autor que também trata desta questão é Boaventura Santos (1995, p.235-280) quando se detém no exame das categorias: subjetividade, cidadania e emancipação.

Nesse universo de mudanças incluem-se as novas formas de gestão escolar, tendo em vista as recentes relações de produção, as quais provocam outras formas de administração e de organização do trabalho na sociedade e conseqüentemente na organização do trabalho pedagógico.

Os educadores progressistas defendem que essas novas formas de gestão devam ser colegiadas e participativas e devam estar em sintonia com as possibilidades de democratização da sociedade como um todo. Francisco de Oliveira (1992) avança nessa concepção postulando que os processos de gestão necessitam ser democráticos no método, no conteúdo e na forma.

É preciso ter clareza, todavia de que esses processos democráticos de gestão, embora já bastante estudados pelos teóricos da administração escolar, encontram profundas resistências no sistema educacional marcado pela centralização das relações de poder e de decisões.

É esse sistema educacional que propõe políticas para a educação básica e o ensino superior, nas quais existe implícita ou explicitamente a política de formação de professores desvinculada de uma política de valorização profissional. Tal política, porém, não é a almejada pelos movimentos de valorização dos profissionais da educação. Esses movimentos defendem uma política que busque condições de a utopia tornar-se realidade, o que significa, de um lado, uma melhor qualificação desses profissionais e sua valorização social e econômica, mediante condições de trabalho adequadas, adoção de um plano da carreira docente e do piso nacionalmente unificado, e, de outro lado, uma escola com mecanismos que assegurem o atendimento das reais necessidades das camadas populares que ingressam na escola e que nela devem ser bem sucedidas. É preciso sublinhar que, sob essa perspectiva, a qualidade social da educação é traduzida pela igualdade de oportunidades, o que está muito distante da conotação que se quer dar à qualidade total, assentada nos princípios da diferença, da distinção.

No tocante à qualificação dos educadores, há entre as vertentes progressistas da educação uma convergência em considerar que o preparo de profissionais para o trabalho pedagógico deve contemplar, no mínimo, quatro dimensões:

- dos conteúdos;
- das habilidades didáticas;
- da compreensão da organização do trabalho em geral e nas escolas;
- da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

Em síntese, a formação dos profissionais implica fundamentalmente competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos); competência técnica (procedimentos, técnicas e metodologias) e competência política (relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com o trabalho, com os movimentos sociais, com as associações).

Diante das exigências da virada do século já abordadas neste trabalho, as instituições formadoras procuram reorganizar-se com o objetivo de elevar a qualidade de seus cursos. A qualidade, neste caso, há de implicar, sobretudo, três requisitos:

- competência, pela qual se supera a improvisação, o amadorismo, a mediocridade. Competência consiste na exigência de aplicação do método científico, de uma precisão técnica, de rigor filosófico e de disciplina metodológica;
- criatividade, mediante participação ativa e inteligente, da imaginação solta, superadora da aprendizagem mecânica.
- criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Trata-se de qualidade superadora da relação causa e efeito, superadora da alienação e da impregnação ideológica. A *“postura crítica impede-nos de cair seja no dogmatismo das verdades absolutas seja no ceticismo vulgar”* (Severino, 1991, p.35).

Esses requisitos, a serem observados por qualquer instituição que pretenda alcançar uma educação para a qualidade, foram definidos pelos educadores que, desde 1980, vêm participando da caminhada do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador, hoje, institucionalizado na ANFOPE. Em sua trajetória, o movimento assumiu alguns princípios a partir dos quais algumas tendências para a formação de professores vêm se firmando em âmbito nacional, notadamente nas reformulações curriculares feitas nos cursos de Licenciatura e de Pedagogia.

À propósito, dentre as tendências a que se firmou com maior nitidez é a de que todo profissional da educação tem a docência como base de sua identidade profissional. A docência, portanto, é a base comum de formação do educador, tendência que se impõe não só aos cursos de Licenciatura, mas também ao de Pedagogia.

Na verdade, com essa tendência pretende-se, por um lado, eliminar a histórica dicotomia entre bacharelado e licenciatura, já que todo professor é um pesquisador e, por outro, suprimir a dualidade docente x especialista no curso de Pedagogia.

Sendo assim, a formação dos profissionais da educação, que implica o aprofundamento em uma área específica do saber pedagógico, seja em nível de graduação, como formação inicial, seja em nível de pós-graduação, como educação continuada requer como exigência, sob o ponto de vista da ANFOPE, inicialmente a formação para a docência.

Outra tendência que se configurou na organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação foi a adoção de uma base comum nacional, apesar das dificuldades enfrentadas pelo movimento nacional para desenvolver uma produção coletiva que diminuísse a imprecisão do termo. De início, a base comum nacional surge como resistência do movimento ao currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal da Educação e a negação da idéia de um elenco de disciplinas que poderia vir restringir essa base a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos para a formação do educador. O complicado trajeto percorrido para delinear a base comum nacional conduziu o movimento a interpretá-la sob os mais variados ângulos. Em um momento, a base comum nacional é concepção, em outros, torna-se princípio, diretriz, dimensões, linhas de ação e eixos curriculares e, sob o ponto de vista político, deve ser entendida como instrumento de luta contra a degradação social e econômica da profissão.

No presente momento, existe uma forte tendência de concretizar a base comum em eixos curriculares. Essa tendência tomou maior expressão a partir das discussões no V Encontro Nacional (1990) que privilegiou o tratamento do assunto, ao se definir como temática do encontro a "Base Comum Nacional e Questões Relativas à LDB".

Na verdade, ao propor a base comum, o movimento nacional buscava sensibilizar os educadores para a co-responsabilidade de todas as Licenciaturas (inclui-se o curso de Pedagogia) na formação do educador e confirmar a premissa de que a formação do educador compete, com a mesma intensidade, aos Institutos de "Conteúdos Específicos" e à Faculdade de Educação.

De acordo com a decisão do V Encontro Nacional (1990, p.6), a base comum nacional deveria ser entendida, como *"núcleo essencial da formação do*

profissional da educação". A base comum teria como função servir de "ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação" (Encontro Nacional, 1990, p.6). A concretização dessa base dar-se-ia por meio de eixos curriculares definidos pela instituição formadora. Estaria assim assegurada a flexibilidade na organização curricular. Alguns eixos curriculares foram, então, firmados no decorrer do V e do VI Encontros Nacionais, realizados respectivamente em 1990 e 1992, após diversas sugestões apresentadas.

A partir de minha interpretação, que se identifica parcialmente com a contribuição de Freitas (1992), apresento alguns eixos curriculares que poderão iluminar o currículo de cada curso, respeitadas as especificidades de cada instância formadora. São eles:

- *trabalho*, entendido como a forma pela qual se dá a produção do conhecimento no interior dos cursos. Essa produção nega a mera justaposição da teoria e da prática em uma grade curricular. Desse modo, a ênfase deve ser dada ao trabalho pedagógico e à pesquisa;
- *teoria e prática*, eixo entendido como o núcleo articulador da formação do profissional da educação. Este eixo curricular deve possibilitar a superação da falsa polarização entre teoria e prática, polarização que conduz a uma visão limitada de ensino e de produção do conhecimento. Segundo Young (1990), a formação de professores, centrada em atividades essencialmente práticas, baseadas em "habilidades" e "competências", pode ser obtida pela experiência. A consistente formação do professor, no entanto, exige o domínio da teoria que dá sentido à prática. Young sustenta que a teoria, como elemento de reflexão da prática, e esta prática, como interrogadora da teoria, fazem parte de toda experiência bem sucedida de formação de professores (p.18). Tal práxis educacional, sem dúvida, possibilita ultrapassar a atrofia dos fundamentos teóricos e a hipertrofia da técnica, as quais no Brasil, são marcantes nos currículos de formação do professor;
- *compromisso social*, eixo curricular que deve expressar a responsabilidade social da escola com a maioria da população, garantindo-lhe o ingresso e o sucesso escolar. Desse modo, são conquistadas as condições de exercício da cidadania pela população que busca a escola;

- *gestão democrática*, com a qual se procura superar a administração enquanto técnica, que esteve tão em evidência na década de 70, sobretudo com a apologia de autores estrangeiros que propunham a redenção da escola brasileira mediante a importação da administração tecnicamente correta. A gestão democrática trata de formas de participação que evitam a concentração do poder e democratizam as relações entre o sistema educacional, a instituição, os profissionais, os alunos e a comunidade;
- *interdisciplinaridade*, eixo curricular que deve superar a fragmentação do currículo e a sua organização em etapas. A esse eixo agrega-se o trabalho coletivo que deve garantir a interrelação entre as áreas do saber, respeitada a especificidade de cada uma.

2.1. As tendências se expressam nas experiências das Instituições de Ensino Superior (IES)

Das experiências de reformulações curriculares feitas pelas IES que implantaram a base comum nacional através de eixos curriculares ressaltou, a do curso de Pedagogia da Universidade de Ijuí e a da Universidade Federal Fluminense, conveniada com a Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. A primeira, adota a concepção de Pedagogia como ciência que possui estatuto epistemológico próprio e se constrói no trabalho coletivo dos educadores. A concepção de Pedagogia como ciência unitária constitui o eixo articulador da proposta curricular. As linhas e eixos temáticos definidos por esta Universidade são: a construção do conhecimento, educação e sociedade, a escola, construção da cidadania, a condução democrática da atuação educativa e projeto político-pedagógico. Nessa proposta, cada semestre funciona como uma unidade básica do ensino e as linhas e eixos temáticos são definidos à medida em que a produção de conhecimento surge das ações dos professores e alunos durante a programação dos cursos e se redefinem pela reflexão e ação do Colegiado do curso (Marques, 1992).

A proposta do curso de Pedagogia de Angra dos Reis (UFF), por sua vez, assenta-se na concepção do conhecimento como prático, social e histórico, o que significa assumir que o conhecimento não é dado ou acabado, ele se constrói na relação entre os homens, portanto, é provisório. Nessa proposta, ganha relevo

um aglutinador curricular que é o Núcleo de Estudos e Atividades Pedagógicas - NEAP. Em Angra dos Reis, o parâmetro para a avaliação do curso é o cumprimento do NEAP e não do semestre letivo. Os eixos curriculares da base comum nacional são: relação teoria/prática, fundamentação teórica, compromisso social e democratização da escola e dos conteúdos, trabalho coletivo e interdisciplinar, e escola e individualidade (Alyes, 1992).

As tendências da formação do pedagogo nas Universidades Federais e nas Universidades Estaduais Paulistas foram constatadas na pesquisa desenvolvida em 1994, envolvendo 22 Universidades Públicas que efetivaram, a partir de 1985, reformulações curriculares em seus cursos de Pedagogia. A pesquisa alcançou os seguintes resultados⁷:

- 65% oferecem a formação para as séries iniciais de escolarização como obrigatória;
- 65% oferecem, como obrigatória, a formação para a modalidade Normal (disciplinas pedagógicas da habilitação Magistério em nível de 2º grau);
- 65% formam supervisores escolares;
- 60% formam orientadores educacionais;
- 50% formam administradores escolares;
- 20% oferecem a habilitação Pré- Escola;
- 10% oferecem a habilitação Ensino Especial;
- 10% formam Inspetores Escolares;
- 03% oferecem a habilitação Alfabetização de Adultos.

As habilitações Administração Escolar e Alfabetização são as que apresentam maior índice de oferta em nível de pós-graduação lato sensu.

Comparando-se os índices que demonstram a frequência dos cursos de formação dos especialistas na graduação, observa-se que há uma maior tendência para se transferir a formação do Administrador Escolar para o nível de pós-graduação lato sensu.

7. Ressalta-se que as habilitações apontadas nos resultados da pesquisa não são ofertadas exclusivamente, pois, de modo geral, o curso de Pedagogia das universidades se desdobra em duas ou mais habilitações.

Nesse sentido, é exemplar a experiência de formação continuada feita pela Faculdade de Educação da UnB que passou a formar Administradores Escolares somente em curso de pós-graduação *lato sensu*, exigindo, como condição de ingresso, licenciatura plena, dois anos de exercício em sistemas escolares e aprovação em seleção. A UnB não mais habilita administradores escolares no curso de Pedagogia.

O resultado da pesquisa mencionada anteriormente serve também para demonstrar as tendências que são consideradas como avanço pelo educadores que se articulam no Movimento Nacional. Uma é a tendência de a base da identidade do Pedagogo ser a docência. Assim, a base comum de formação do Pedagogo é a docência e não mais a habilitação (Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar). Outra tendência que se consolida é a de formar no curso de Pedagogia, o professor para as séries iniciais. Permanece, também, nas IES a formação do professor das disciplinas pedagógicas da Modalidade Normal. Com essas tendências convivem a de formar os especialistas nas habilitações fundamentais na graduação e em novas como, por exemplo, Ensino Especial e Pré-Escola.

Existem, todavia, experiências do curso de Pedagogia como, por exemplo, na Universidade Federal de Pelotas que forma exclusivamente o professor para as séries iniciais de escolarização, deixando de oferecer qualquer habilitação. Mas atualmente a universidade vem promovendo outra reformulação no curso de Pedagogia. Segue-lhe o exemplo a Universidade Federal de Goiás que forma com exclusividade o professor, oferecendo o curso com um núcleo obrigatório, constituído pela formação do professor para atuar de 1ª à 4ª série do 1º grau e do professor das disciplinas pedagógicas da modalidade Normal. Também a Universidade Federal de Uberlândia e a Universidade Católica de Goiás⁸ formam o pedagogo-professor das séries iniciais e das disciplinas pedagógicas da Modalidade Normal e o especialista, nas habilitações Pedagogo e Pedagogia Escolar, respectivamente.

Os diversos Fóruns de Licenciatura que foram se instalando por todo o País, vêm apresentando propostas alternativas para a formação dos licenciados.

8. Uma análise dessa proposta de reformulação curricular é encontrada em Iria Brzezinski (1994).

Um exemplo é o Fórum de Licenciatura da USP-LIUSP, que, entre as 14 sugestões apresentadas, discutidas e debatidas, propôs a criação de um novo instituto, autônomo em relação aos institutos já existentes e à Faculdade de Educação. Esse novo instituto constituiria o Centro de Formação do Professor Polivalente em Ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) para o ensino fundamental. A proposta teve rejeição e confrontos, portanto, não vingou porque os institutos existentes se sentiram ameaçados⁹. Conseqüentemente, a rejeição do novo instituto resultou no fortalecimento da Faculdade de Educação e dos Institutos de "Conteúdos Específicos" e trouxe valiosas contribuições para o redimensionamento dos cursos de Licenciaturas da USP.

A formação do licenciado, segundo o LIUSP, não pode fundar-se numa única fórmula, portanto, devem ser respeitadas as diversidades dos cursos, mas é necessária uma estrutura básica de conhecimentos, aberta e flexível, para servir de suporte para o conjunto desses cursos. Esse é um exemplo de operacionalização da base comum nacional.

A partir dos estudos e debates, o LIUSP fez as seguintes recomendações para os novos projetos de Licenciaturas, quais sejam:

- o respeito ao caráter plural das licenciaturas;
- criação de Comissões Coordenadoras de Curso;
- articulação entre os institutos universitários e a escolade 1º e 2º graus;
- desenvolvimento da atividade de pesquisa durante a formação do futuro professor, portanto, o ensino e a pesquisa devem estar interligados no processo de formação;
- o valor da flexibilidade curricular.

Quanto à estruturação curricular, o LIUSP sugere que os cursos possuam dois blocos constituindo um conjunto básico que contemple as disciplinas de conteúdo, as pedagógicas e as integradoras. Esse conjunto caracteriza o profissional a ser formado. Para o conjunto complementar o LIUSP sugere uma composição em três módulos: de habilitação única, de habilitação dupla e de projeto. Este último culmina com a elaboração da monografia de final do curso.

9. Detalhes sobre esse novo instituto são encontrados em Elza Garrido (1995).

Outro exemplo de transformação das Licenciaturas é dado pela Universidade Federal de Mato Grosso que instalou o Instituto de Educação. Essa unidade responsável pela formação dos licenciados que se articula com os Institutos de Conteúdos Específicos e com as escolas de 1º e 2º graus do Estado de Mato Grosso. Sobre sua finalidade assim se expressa Speller (1993): *“o Instituto de Educação surge como um enorme potencial para o setor educacional do Estado. Tradicionalmente voltado para a formação de pedagogos desde os primórdios que antecedem a própria criação da Universidade em 1970 no então Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, a experiência acumulada pelo então Departamento de Educação agora integrada ao Instituto de Educação volta-se, potencialmente, para um papel de liderança no âmbito estadual na formulação de uma política de formação do educador, de produção do conhecimento na área de educação, o que implica, necessariamente, no (sic) permanente questionamento das práticas no campo da educação...”* (p.2).

O Instituto de Educação da UFMT organizou-se com três programas de trabalho, articulados entre si. São eles: Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais, Programa de Formação do Educador da 5ª à 8ª série e 2º grau e Programa de Pós-Graduação. Tais programas assumem a tendência da base comum nacional consoante os princípios da ANFOPE, ao mesmo tempo em que fortalecem o Instituto de Educação como escola única de formação de professores.

Caminho inverso ao da UFMT percorreu a Universidade Federal de Goiás que mediante atuação do Fórum das Licenciaturas retirou as disciplinas e os professores de Didática e Prática de Ensino da Faculdade de Educação, alocando-os em cada Instituto de “Conteúdo Específico”. Neste contexto, o Colégio de Aplicação da UFG foi entendido como campo de aplicação da Didática e Prática de Ensino, portanto, foi retirado da jurisdição da Faculdade de Educação, porque deve atender à totalidade das Licenciaturas.

Uma outra proposta decorrente da articulação de uma política para formar o professor é a da Universidade Católica de Goiás - UCG que, a partir de 1995, passou a formar todos seus licenciandos⁰ em cursos de três anos e meio de

0. A UCG mantém as seguintes licenciaturas: Pedagogia, Biologia, Física, Matemática, Geografia, História, Filosofia, Português e Inglês.

duração, com a possibilidade de o aluno concluir uma especialização em seis meses após tornar-se licenciado. Baseada nos princípios da simplicidade, verticalização do saber, interdisciplinaridade e interação, a UCG propõe uma estrutura curricular que permite formar o bacharel, o licenciado e o especialista em cada área do conhecimento. Acredita o Colegiado de Licenciaturas da UCG que mediante essa nova estrutura de cursos será superada a dicotomia bacharel/licenciado, ao mesmo tempo em que *"graduação e especialização aparecem como instâncias estreita e estruturalmente relacionadas"* (Universidade Católica de Goiás, 1994, p.5).

As propostas de mudanças nos cursos de formação de profissionais de educação, grosso modo, apontam para a necessidade de transformações na estrutura da Universidade Brasileira que mantém, até hoje, a organização que prestou serviços ao modelo tecnocrático-militar instalado durante a ditadura no Brasil, a partir de 1964. Visando a promover a reforma universitária os educadores envolvidos com as reformulações dos cursos de profissionais da educação vêm se dedicando a esses estudos, sendo que parte deles foi incorporada à LDB que há oito anos tramita no Congresso Nacional.

A ANFOPE atenta a essas mudanças na estrutura universitária, em seu VI Encontro Nacional (1992), apresentou uma proposta de Escola Única de Formação de Profissionais da Educação como centro de referência de formação. Muito controversa e questionada pelos membros da ANFOPE, a Escola Única foi uma idéia que, segundo o seu primeiro presidente, emergiu dos diversos encontros preparatórios ao VI Encontro Nacional. Ela surgiu principalmente da análise da forma desarticulada como se formam professores no ensino superior. Surge, então, como uma proposta possível, entre outras, e foi apresentada no Encontro Nacional como geradora de reflexões a serem ampliadas em todas as Instituições formadoras do País, objetivando sua aceitação ou rejeição.

✱ Na proposta da Escola Única, a Faculdade de Educação ou similar é o local privilegiado para a formação dos profissionais da educação para todos os níveis, cabendo-lhe articular-se com os Institutos para a garantia de oferta de conteúdos específicos aos licenciandos de todas as áreas do saber. A Escola Única implicará, então, uma parceria, de forma que sejam respeitadas as especificidades das áreas de saber envolvidas na formação dos licenciados. Nessa Escola Única, a organização curricular deverá ser feita por meio de

Programas, portanto eliminar-se-ão os Departamentos. Cada um dos Programas deverá consubstanciar uma unidade ou um núcleo com responsabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Essa organização curricular supõe a existência de uma base comum nacional e, ainda, a eliminação dos currículos mínimos e do esquema de habilitações.

Segundo o Documento Final do VI Encontro Nacional, a Escola Única deverá apresentar uma estrutura que:

- viabilize a concretização da base comum nacional - todos serão formados professores;
- una a formação do bacharel à do licenciado no momento de estudo do conteúdo específico, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador;
- possibilite a criação de espaços pedagógicos de produção coletiva de conhecimento como uma das expressões da base comum nacional.

Os Programas previstos para a Escola Única são os seguintes:

- a. formação de professores para a educação básica, que inclui Educação Infantil, Séries Iniciais de Escolarização, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- b. formação de Professores para o Magistério de 2º grau (Modalidade Normal);
- c. formação de Professores para áreas específicas de conteúdo de 5ª à 8ª série e 2º grau;
- d. formação de Profissionais para atuarem nos sistemas de ensino - Orientadores Educacionais, Supervisores Escolares e Administradores Escolares;
- e. formação de profissionais em curso de pós-graduação lato e stricto sensu.

Como se afirmou esta é uma das propostas de centro de referência de formação de profissionais da educação. Pelo menos outras três propostas de centros de referência podem ser identificadas em território nacional e que, em síntese, expressam tendências na formação de profissionais da educação.

A primeira fortalece os Institutos de Conteúdos Específicos, destinando à Faculdade de Educação o curso de formação dos professores das séries iniciais de escolarização e os cursos de pós-graduação em educação (proposta de Minuta de reformulação da Portaria 399/89).

A segunda proposta de centro de referência indica a criação de um Centro de Formação de Profissionais da Educação no interior da atual estrutura universitária, porém autônomo, o que conduziria à extinção da Faculdade de Educação e os Institutos de Conteúdos Específicos seriam destinados à formação do bacharel.

A terceira proposta refere-se à criação de uma estrutura paralela à Universidade consubstanciada nos Institutos Superiores de Educação, a exemplo do que se implantou em Natal em convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, subsidiado pelo convênio Brasil-França e a Universidade Estadual de Mossoró. Outro Instituto Superior vinculado à Secretaria da Educação é o ISEB-PA, que vem preparando profissionais para atuar nas primeiras séries do primeiro grau, em licenciatura plena com três anos de duração. Tenho restrições a estes últimos centros de referência de formação, sobretudo, por constituir uma estrutura paralela à Universidade e, a meu ver, por propiciar um aligeiramento na formação do profissional da educação, uma vez que pretende preparar tais profissionais em cursos de curta duração.

Para concluir quero evidenciar algumas certezas. Existe ainda um grande caminho a ser percorrido para transformar em realidade as exigências para melhorar a qualidade social e a formação dos profissionais da educação. Há necessidade, também, de colocar em ação os discursos oficiais vigentes sobre a valorização profissional do educador e a profissionalização docente.

Para além do discurso acerca da sociedade do conhecimento e da qualidade total dos que reeditam a teoria do capital humano sob a versão "modernizante" do neoliberalismo, mobilizam-se os educadores que lutam pela sua profissionalização e pela conquista da cidadania para todos os brasileiros, como tarefa já assumida pelas associações de classe, científicas, sindicais e estudantis que acreditam que as idéias e ações movem o mundo.

Bibliografia

- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.73-88.
- ASSMANN, Hugo. "Pedagogia da qualidade" em debate. In: CONGRESSO PAULISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., Águas de São Pedro, 1994. (mimeo.)
- BRASIL. Leis, etc. Anteprojeto de LDB nº101/93. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1993.
- _____. Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 101/93. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1996.
- BRASIL. MEC. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993. 136p.
- BRZEZINSKI, Iria. A formação do profissionais da escola. ANDE, São Paulo, v.13, n.20, p.21-29, 1994.
- _____. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. São Paulo, 1994. 313p. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- _____. Tendências na formação de professores. In: FÓRUM DAS LICENCIATURAS, Goiânia, 1995. Caderno 3. Goiânia: Ed. UFG, 1995. p.9-23.
- ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 1., Belo Horizonte, 1983. Documento final. Belo Horizonte: CONARCFE, 1983. (mimeo.)
- ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 3., Brasília, 1988. Documento final. Brasília, 1988. (Mimeo.)
- ENCONTRO NACIONAL DA COMISSÃO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, Campinas, 1991. Coletânea. Campinas, 1991. (Mimeo.)
- ENCONTRO NACIONAL: "Base comum nacional e questões relativas à LDB", 5., 1990. [Trabalhos]. S.l.: ANFOPE, 1990. (mimeo.)
- ENCONTRO NACIONAL, 6., 1992. Documento final. S.l.: ANFOPE, 1992. (mimeo.)
- ENGUITA, Mariano H. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz. T. (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.93-110.
- FIDALGO, Fernando S. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, Fernando S.; MACHADO, Lucília Regina de S. (Org.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p.63-78.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Formação do educador. Boletim Anfope, Campinas, v.1, n.1, p.12-21, 1991.
- _____. Conseguiremos escapar ao tecnicismo? In: _____. Escola básica. Campinas: s.n., 1992. p.147-157. (Coletânea CBE).

- _____. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995. 288p.
- FRIGOTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILLI, Pablo (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.33-94.
- GARRIDO, Elza. As novas licenciaturas da USP. In: FÓRUM DAS LICENCIATURAS, Goiânia, 1995. Caderno 3. Goiânia: Ed. UFG, 1995. p.25-33.
- IANNI, Octavio. Sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992. 194p.
- MACHADO, Lucília Regina de Sousa. Forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores. In: FIDALGO, Fernando S.; MACHADO, Lucília Regina de S (Org.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p.42-52.
- OLIVEIRA, Francisco de. Collor: a falsificação da ira. Rio de Janeiro: s.n., 1992.
- MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí: Unijuí, 1992.
- PAEZ URDANETA, Israel. Modernización e integración. Caracas: UNESCO/CRESALC, 1991.
- PRAS, Maria de Lourdes Melo. Administração colegiada na escola pública. Campinas: Papirus, 1990. 110p.
- RIBEIRO, Darcy. Anteprojeto de LDB no Senado Federal, nº 67/92: quarta versão. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1995.
- SANTOS, Boaventura. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995. 299p.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. ANDE, São Paulo, v.10, n.18, p.24-40, 1991.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. da; GENTILLI, Pablo (Org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994. p.9-29.
- SPELLER, Paulo. Construção do Instituto de Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, ano II: nem Faculdade de Educação nem Instituto Universitário de Formação de Mestres. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 16. Texto apresentado. Cuiabá, UFMT, 1993. (Mimeo.)
- _____. Formação de professores e produção do conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da UFMT. In: FÓRUM DAS LICENCIATURAS, Goiânia, 1995. Caderno 3. Goiânia: Ed. UFG, 1995. p.35-51.
- TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. Criando uma nova civilização: a política da terceira onda. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- TOURAINÉ, Alain. Critique de la modernité. Paris: Fayard, 1992. 462p.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. [Proposta]. Goiás:s.n., 1995. (mimeo.)
- YOUNG, Michel. Bridging the theory/practice divide: an old problem in a new context. Educational and Child Psychology, Londres, v.7, n.3, 1990.

Abstracts: This study, which discourse about the matter of quality and the new demand to the formation of Educational professionals, is the effect of a research achieved under the resultant elucidation of the principles defended by ANPOFE and of another research developed in 1994 about the curriculum reformulations of the Pedagogy Courses in the States Paulistas and Federals Universities. The conclusions permitted evidences, which the courses about the formation of the teachers, especially, for the basic school, should answer the rules of the social quality of Education which is put against the quality divulged by the defenders of the neoliberal matrix of the Brazilian educational politics, and which the basic school and its professionals need qualifications when to incorporate the new technologies, being able to promote the scholastic education which has as the centre of the pedagogic action the subject-sense and the subject-subjectivity.

Keywords: Teachers formation; Total quality in teaching; Professional teacher education; Licenciateship; Pedagogy.

*(Recebido para publicação em 12.08.96
e liberado em 10.03.97)*