

**EM DIREÇÃO A UMA POLÍTICA PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Luiz Carlos de Freitas *

O propósito deste trabalho é veicular algumas idéias geradas, nos últimos anos, no interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, acrescentadas da percepção que o autor tem das mesmas. São as seguintes as partes deste documento: As circunstâncias, os homens e a inevitável luta político-ideológica; O profissional da educação: uma delimitação necessária; Elementos constitutivos de uma política global; Formação intensiva de qualidade; A organização da agência formadora: em direção à escola única; e Centros de Referência para a Formação do Profissional da Educação.

Boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas — ainda que estas possam ajudar e tenham seu lugar. São questões eminentemente práticas: seja no interior das agências formadoras (em especial, escolas normais e universidades), seja no interior das agências contratantes (secretarias de educação e Ministério da Educação, em especial). Não é preciso nenhum

* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP; Coordenador do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP e Ex-Presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação — ANFOPE — 1988/1992.

esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas: é questão de "vontade política" — para citar um jargão. O termo não é muito adequado porque sugere que os problemas poderiam ser superados com a "vontade" de algumas pessoas, desde que se dispusessem a resolvê-los. Não é assim. As pessoas são também produtos de suas circunstâncias, ainda que possam e devam interferir nelas. Costuma-se dizer que "a teoria na prática é outra". Porém, se uma teoria é consistente, na prática ela não é outra, senão ela mesma, já que se originou da mesma prática à qual retorna agora. No entanto, esta questão não é assim tão simples, pois esta prática está entrecortada por interesses conflitantes de seus atores — interesses que compõem projetos políticos antagônicos. São estes projetos que terminam influenciando a escolha das idéias e das teorias que convêm e rejeitando — independentemente da qualidade — outras. Isto faz com que muitas idéias, na prática, não convenham a determinados interesses e, por isso, não sejam implementadas por determinadas circunstâncias criadas para defender tais interesses.

Não se interprete esta abertura como uma apologia do pragmatismo e da acefalia teórica. Estamos querendo assinalar que já se fez muito no campo das idéias e poucas delas converteram-se em realidade no interior dos cursos de formação de professores, nas secretarias de educação e dentro das escolas de forma efetiva e duradoura. O que sabemos, hoje, sobre formação de professores, se fosse concretizado, produziria uma mudança substancial em nossas escolas. É preciso, portanto, ainda que brevemente, pelo menos assinalar algumas circunstâncias que jogam contra ou a favor do avanço da prática da formação de

professores no Brasil. Como se verá, tais circunstâncias não são desconhecidas dos profissionais da educação — alguns estão habituados a elas de tal forma que preferem prescindir delas, idealisticamente, como se pudessem operar no vácuo . De tempos em tempos, a realidade lhes apresenta a conta deste devaneio.

As circunstâncias, os homens e a inevitável luta político-ideológica

Vínhamos argumentando que nossas questões são práticas e que as idéias já formuladas não se concretizam, em parte, por circunstâncias que devemos ter presentes . Tais circunstâncias ajudam a compreender porque, em determinado momento (década de 70 e 80), avançamos tão lentamente na questão da formação do professor e, em outro (década de 90), parece haver maior preocupação com a temática.

Dentre estas circunstâncias, cabe assinalar os requerimentos

1 Não é raro encontrar colegas muito bem intencionados que preferem relevar tais circunstâncias porque "o que importa é fazer algo pela educação". Conseguem muito pouco, quando não fracassam e, então, o exame do insucesso volta-se para aspectos parciais do problema como "a estrutura da Secretaria", o "dirigente da instituição", "a existência deste ou daquele especialista ou a inclusão de mais um", "o pedagogo", etc. Como se estes contivessem o "mal" em si mesmos e não fossem, eles mesmos, também, produtos de tais circunstâncias ou não interagissem com estas.

2 Enumeraremos essa idéias ao longo deste trabalho.

que a formação social brasileira (e suas conexões internacionais) impõem à questão educacional .

Até mesmo para o leigo, nos últimos anos, uma nova terminologia esteve presente nos jornais e na televisão assinalando os rumos de uma "nova ordem mundial". Competitividade internacional, desregulamentação, estado mínimo, informática, desemprego, redução do déficit público, recessão, etc, são exemplos. O velho padrão de exploração da classe trabalhadora (que influenciou as mudanças educacionais dos anos 70) encontra dificuldades para continuar gerando riqueza. Nos anos 70, o padrão de exploração implicava ampla fragmentação das tarefas de produção, acompanhada por rotatividade do trabalhador de forma a baixar seus salários . Neste processo, a formação do trabalhador era bastante limitada e rapidamente conduzida no posto de trabalho por observação direta ou por cursinhos rápidos no interior da fábrica . O que importava era o domínio de um conjunto limitado de tarefas realizadas dentro

3 Para os incrédulos e "cansados" desta temática, vale a pena relembra-lhes a história da Lei nº 5.540 e da Lei nº 6.692. Veja-se a este respeito, por exemplo, Romanelli (1983) e Saviani (1987).

4 Ver Carvalho, (1987)

5 Como consultor de recursos humanos que fui nessa época, tive oportunidade de vivenciar esta organização de produção em várias empresas médias e grandes.

de um certo ritmo . O nível educacional da força de trabalho é, nesta perspectiva, apenas um elemento complementar e a pouca qualidade da escola não incomoda.

A partir de meados da década de 80, o Brasil vem sofrendo influência de um movimento internacional que procura redefinir as bases deste processo de exploração da classe trabalhadora a partir da introdução de novas tecnologias e de novas formas de organização do processo de trabalho . Este processo vem acompanhado por uma nova divisão de mercados que cria conglomerados regionais sob liderança de alguns países emergentes (p. ex. Japão, Alemanha), onde a competitividade internacional define a posição dos países membros . Entre outros fatores, faz parte do aumento desta competitividade a introdução de novas formas de organização do trabalho (p. ex. tecnologia de grupo, células de produção, qualidade total) baseadas em novas tecnologias (em especial a microeletrônica).

Nestas novas formas de organização da produção, o capital fixo

6 Embora a teoria do capital humano estivesse posta nos anos 70, seu alcance era macroeconômico e não microeconômico (cf. Bartlett e Lingard, 1992).

7 Gamble refere-se a este movimento como "Nova Direita", mais conhecida pelo seu braço neoliberal (cf. Gamble, 1988). Consultar ainda: Carvalho (1987), Paiva (1989), Salm (1991) e O'Connor (1986), entre outros.

8 Neste campo há um debate importante sobre a quebra de hegemonia norte-americana para uns (p. ex. Gamble, 1988) versus a reestruturação desta hegemonia, para outro (p. ex. Gill, 1990).

complexificou-se, o velho padrão de exploração é superado e novas exigências são feitas para a organização do Estado, para o trabalhador, para a escola e para a formação dos professores . Maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais "democracia" na condução do trabalho caracterizada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática — entre outras — são requeridas. No entanto, tais habilidades não podem ser rapidamente improvisadas na contratação do trabalhador. São habilidades típicas de serem desenvolvidas no aparato escolar — não no atual, mas em um reformulado . A qualidade da escola passa a interessar mais

9 No sentido hegeliano do termo: eliminar/conservar.

10 Ver Paiva (1989), Freitas (1992b) e Pinto (1991). Boa parte da mídia barulhenta, no que se refere a educação (sucessivas reportagens sobre qualidade de ensino, ensino superior, ênfase na escola básica, avaliação, etc.) está articulada com estes interesses.

11 Da mesma forma que estas mudanças de padrão não atingem todas as áreas da economia, estando restritas, no momento, preferencialmente aos setores de ponta da economia (cf. Carvalho, 1987), assim também, é provável que não sejam todas as escolas a serem reformuladas, nem dentro de um mesmo Estado e nem entre os estados. A extrema desigualdade industrial do Brasil certamente afetará os estados de maneira diferenciada. Chama a atenção o Projeto dos CIACs, a criação de escolas-padrão em São Paulo e as escolas-referência em outros estados (p. ex. Minas Gerais).

12 Leia-se, a este respeito, Xavier (1992), onde se pode observar os conceitos de qualidade da indústria sendo aplicados ao aparato escolar.

Acreditamos, portanto, que as novas contradições geradas no interior da produção capitalista estão reacendendo o velho dilema entre educar/explorar. A educação é sempre temida pelo sistema capitalista pela possibilidade de conscientização que gera. A "torneira da instrução" sempre foi muito bem dosada e agora, face às novas exigências tecnológicas, o capitalismo está sendo forçado a abri-la um pouco mais. Devemos recusar tal abertura? Não. Mas fazer uso dela sem ter conhecimento do processo no qual está inserida é caminhar ingenuamente, como se a sociedade capitalista não contivesse em seu interior interesses de classe antagonicos e se pudesse "fazer algo pela educação" independentemente destes. Há muito que a idéia da neutralidade científica foi contestada nas ciências humanas.

É possível também, a julgar pela experiência internacional , que as elites — dada a característica dual da ação educativa — queiram "controlar" mais o aparato escolar — no que diz respeito à política educacional —, descentralizando e envolvendo os professores e demais atores da escola nas decisões acessórias ("democratização da escola"), ou municipalizando-a na tentativa de colocá-la sob controle de forças conservadoras da sociedade (em relação a este último aspecto — controle — veja-se o Projeto "Adote uma Escola" em São Paulo, dirigido a empresários).

As circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fa-

13 Ver Salm (1991) e Smyth (1991).

14 Cf. em Smyth (1991), a experiência da Austrália.

zem as circunstâncias , mas esta dialética implica ter consciência da luta político-ideológica imbricada neste processo. O recente interesse na temática da formação de professores passa por esta conjuntura — bem como o descaso em que foi mantido em décadas anteriores . Daí a necessidade de um exame crítico permanente das propostas para a área, de forma a desvelar os projetos políticos que estão nelas embutidos, já que estes são elementos importantes na escolha das idéias que chegam ou não até a escola. Tal escolha não ocorre alheia aos interesses do capital, ainda que não necessariamente se limite a estes.

Não podendo ser mais abrangente nesta introdução, cabe enfatizar mais um aspecto, pelo menos. A situação da principal agência de formação de profissionais da educação: a Universidade.

A estrutura da nossa Universidade responde a exigências econômico-sociais de mais de 20 anos atrás — isto inclui as Faculdades ou Centros de Educação. A estrutura departamental — que na época pode ter sido um avanço em relação à cátedra — encontra-se sem fôlego para assumir os novos desa-

15 Cf. Marx e Engels (1977).

16 Estas considerações dependem, agora, de uma avaliação permanente, em função da eleição de um democrata para a presidência dos Estados Unidos, dos problemas enfrentados pela Inglaterra — países onde o neoliberalismo atingiu níveis de desenvolvimento altos nos últimos dez anos —, do afastamento de F. Collor e da indefinição do Governo Itamar. A queda de Collor não significa, necessariamente, a paralisação do projeto neoliberal.

fios que se apresentam à Universidade. No entanto, é preciso enfatizar que esta questão diz respeito à Universidade como um todo e não, como querem alguns, especificamente às Faculdades ou Centros de Educação. Não bastassem questões estruturais, os Cursos de Graduação encarregados da profissionalização encontram-se com graves problemas: asfixia de recursos, falta de motivação por parte de alunos e professores, infra-estrutura deficiente, bibliotecas defasadas, etc.

Estes aspectos afetam, como não podia deixar de ser, os cursos destinados à formação de professores — com a agravante de que, neste caso, a desvalorização econômica e social da figura do professor é um componente incontrolável para a Universidade, já que depende da política das agências contratantes — em especial das secretarias de educação

Estas circunstâncias (exigências da formação social, estrutura da Universidade e valorização profissional) não podem ser colocadas de lado se queremos efetivamente caminhar em direção a uma política para a formação do profissional da educação no Brasil . Sem este cuidado, corremos o risco de acharmos que as idéias já acumuladas são, elas mesmas em si, responsáveis pelo seu próprio fracasso ou sucesso. Presos às

17 No Estado mais desenvolvido, São Paulo, o salário do Professor nível I, 20 horas-aula, oscilou entre 1.37 e 2.85 salários mínimos nominais, no período de março/91 a dezembro/92.

18 Para complementar esta questão, consulte-se o Documento Final do VI Encontro Nacional da ANFOPE, julho de 1992.

idéias e longe do movimento das forças político-ideológicas, ficamos vulneráveis aos interesses dos grupos dominantes.

A questão da formação do educador tem sido examinada de maneira sistemática nas décadas de 80 e 90. Para falar de uma instância específica, sem descartar esforços ocorridos em vários outros níveis , tomamos por referência os debates encaminhados no interior do movimento pela formação do educador, iniciado ao final da década de 70:

Pode-se concluir, então, que o movimento pela reformulação dos cursos que formam profissionais da educação articula-se, mais enfaticamente, em 1980 com a instalação, durante a I Conferência Brasileira de Educação, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (com sede em Goiânia), criado face à necessidade de mobilização de professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia, então colocado em debate nacional.

O mesmo Documento aponta três períodos de desenvolvimento deste movimento:

a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;

19 Por exemplo, os esforços da SBPC, do Grupo de Licenciaturas da ANPEd, da CNTE, ANDE, ANDES, CEDES, entre outros.

20 ANFOPE, 1992, p.6.

b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990;

c) o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990.²¹

Este é o pano de fundo sobre o qual pretendemos examinar a questão da formação do profissional da educação.

O profissional da educação: uma delimitação necessária

Há, entretanto, mais uma pré-condição para o exame que nos propusemos a fazer: referimo-nos ao conceito de "profissional da educação". Quem é profissional da educação? Todos os que trabalham na escola? Apenas os professores e especialistas? Esta questão tem aparecido, em especial, nos debates relativos à preparação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Propomos considerar "profissional da educação" todos os profissionais formados pela Escola Normal e pelos Cursos de Licenciaturas de nível universitário (seja o Curso de Pedagogia, sejam os Cursos de Licenciaturas específicas em áreas de conhecimento definidas, p. ex., Professor de Matemática, Física). Isto, obviamente, não inclui todos os profissionais que

²¹ *Idem*, p.7.

trabalham na escola (p. ex., não inclui a merendeira, o porteiro, o pessoal da limpeza, eventualmente a bibliotecária, entre outros).

De modo geral, as relações que se estabelecem entre o produtor de um serviço (ou de um bem) e o consumidor deste, são importantes na definição de uma profissão. Tais relações são definidas, dependendo da profissão, ora pelo profissional, ora pelo consumidor e, ainda, como no caso do profissional da educação, mediada por um terceiro elemento, o Estado. Em função destas relações, é importante destacar que, nas profissões organizadas, estipula-se o seu processo de formação e treinamento — objeto de nossa reflexão.

Em rápidas pinceladas, entendemos por profissional da educação aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação. Não há que se identificar, aqui, trabalho pedagógico com docência — esta é apenas uma das formas de se desenvolver o trabalho pedagógico e um dos aspectos da atuação do profissional da educação (há outros, p. ex., a atuação em nível de planejamento nos sistemas de ensino). No entanto, reafirmamos que a "porta

²² *Ver, a este respeito, Johnson (1989).*

²³ *Um exame das características das profissões organizadas pode ser encontrado em Wilensky (1964). Para um exame mais pormenorizado em relação ao profissional da educação, veja Freitas (19--).*

de entrada" obrigatória na preparação do profissional da educação, além de sua formação geral como educador, é sua preparação para o trabalho pedagógico ou, em outras palavras, sua formação como educador com ênfase na atuação como professor. As possíveis outras funções são acréscimos a este núcleo fundamental

É a este profissional, com esta formação (em nível das Escolas Normais e Cursos de Licenciaturas de nível universitário) que reservamos o nome de profissional da educação. Os demais atores da escola não deixam de ser profissionais, mas foram preparados para outras relações, definidas pela natureza de sua própria função. Como integrantes do aparato escolar, são todos **trabalhadores da educação**, mas não necessariamente **profissionais da educação** já que não é o local de trabalho que define uma profissão, mas sim as relações para as quais os

24 Mesmo quando se pensa no profissional que atua em nível de sistema, não se pode pensar a formação deste de forma isolada de sua preparação para o trabalho pedagógico, já que a informação e a prática de lidar com o trabalho pedagógico são componentes importantes para quem atua em nível de sistema. Uma preparação isolada sugeriria um retomo à superada noção de "Bacharel em Pedagogia" em contraposição ao "Licenciado em Pedagogia" e de outras licenciaturas. Não somos contra a existência de profissionais da educação em nível de sistema e realizando predominantemente pesquisa. No entanto, não concordamos com a omissão da preparação para o trabalho pedagógico na formação destes profissionais. Todos devem ter uma base comum onde se privilegia a formação do professor no educador — a qual pode sofrer uma série de complementações. No caso da pesquisa e da especialização, não se deve esquecer o papel dos Cursos de Pós-Graduação e da formação em serviço. Voltaremos a esta questão.

profissionais são preparados.

Para finalizar, registramos nossa concepção de educador:

O educador (...) é aquele que: — tem a docência como base da sua identidade profissional; — domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; — é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere '.

Neste bloco, esperamos ter deixado claro concepções que julgamos fundamentais: 1. a distinção entre trabalhadores da educação e profissionais da educação; 2. o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da educação (a partir do qual outros aspectos podem ser acrescentados), no contexto de sua formação como educador . Esta nos parece ser a essência, o fundamento do profissional da educação (o educador-professor), cuja expressão assume formas de atuação variadas; e 3. nossa concepção de educador.

25 ANFOPE (1989, p.13). Por "docência" entenda-se "trabalho pedagógico".

26 No início da década de 80 cunhou-se a expressão "formar o professor no educador" que reflete adequadamente nossa concepção. Também, reconheceu-se ser, desde o início, o trabalho pedagógico o ponto fundamental da formação do

Elementos constitutivos de uma política global

O último Encontro Nacional da ANFOPE representou um avanço nesta questão, na medida em que conseguiu propor um conjunto de elementos que devem fazer parte de uma política global, séria, para a questão do profissional da educação no Brasil.

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que esta problemática não pode ser resolvida apenas com a intervenção das agências formadoras do profissional, mas é fundamental o envolvimento das agências contratantes. Vale dizer, somente uma ação conjunta entre quem forma e quem paga, pode encaminhar a questão do profissional da educação. Enquanto o Estado (como articulador da política educacional) não mediar uma ação conjunta entre escolas normais, universidades (principais agências formadoras) e secretarias de educação (principal agên-

profissional da educação. No entanto, à época ressaltou-se mais a docência: "a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador" (ANFOPE, 1983, p.6), com o que concordamos, desde que se entenda por docência o trabalho pedagógico. Pessoalmente, não vejo incompatibilidade entre os dois termos — apenas maior abrangência do último. Deve-se entender o contexto histórico desta formulação. Em 1983, era fundamental ressaltar que as licenciaturas específicas não eram "primas pobres" do Curso de Pedagogia. Foi e continua sendo uma formulação importante na reflexão da área, pois contribuiu muito para "unificar" as licenciaturas e fixar a atenção, dentro do Curso de Pedagogia, para o essencial que se havia perdido em meio a grande fragmentação deste curso na década de 70, com as habilitações: a importância do trabalho pedagógico.

cia contratante), não reverteremos a atual situação . Isso passa por uma transformação global de toda a legislação que regulamenta a formação e atuação deste profissional, com o objetivo de garantir formação de qualidade e valorização profissional.

No entanto, há um terceiro elemento nesta problemática, que apenas começa a ser veiculado no Brasil, e que diz respeito à continuidade da formação básica do profissional — a formação continuada — cuja responsabilidade principal, no que diz respeito ao incentivo e criação de condições, cabe às agências contratantes. A formação contínua em Portugal, por exemplo, é exercida, do ponto de vista técnico, pelas Instituições de Ensino Superior, pelas Associações entre Escolas e pelas Associações de Professores. Mas as agências contratantes (Ministério da Educação e secretarias) têm que criar as condições legais e de trabalho que viabilizem esta ação .

A importância da formação continuada pode ser posta em duas direções: 1. como relevante para a própria atuação profissional,

27 E claro que este processo deve ocorrer de maneira ampla, envolvendo entidades científicas e sindicais da área educacional, bem como entidades que congregam os interesses dos alunos.

28 Veja-se a este respeito importante artigo de Arroyo (1989) e Gouveia (1992).

29 Veja-se, por exemplo, o caso português. Criou-se em Portugal um "Regime Jurídico da Formação de Professores" (Decreto-Lei n^o 249/92, Decreto Regulamentar n^o 29/92 e Despachos n^o 299 e 301 do ME/92). A LDB portuguesa (Lei n^o 46/86) reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores.

enquanto aprimoramento constante (político e técnico); 2. como relevante para alterar a concepção curricular das agências formadoras. E este segundo aspecto que examinaremos.

Todo aquele que teve alguma experiência com alterações curriculares no interior das universidades sabe das dificuldades de se construir uma grade curricular em meio às inúmeras pressões de Departamentos (e de professores) com a finalidade de preservar "seu conteúdo", "sua" disciplina. Não raramente, algumas poucas horas de uma disciplina convertem-se em motivo de uma guerra destinada a mantê-las, como se a formação do profissional dependesse exclusivamente destas poucas horas. Tudo é importante para a preparação do profissional. Com isso, as grades curriculares "incham" — em especial nas disciplinas teóricas.

Esta forma de ver a organização curricular parte da idéia de que o curso deve formar o profissional em toda a sua extensão; que ele deve sair "pronto" em vários níveis de formação. Desejamos contrapor a esta forma de organização curricular, outra, articulada com a formação continuada. Nesta, não se busca a extensão da formação, mas a intensificação da formação em alguns eixos curriculares de maneira que boa parte das "especializações" são desenvolvidas e/ou ampliadas posteriormente pela formação em serviço, ou pelos programas de Pós-Graduação

30 Esta concepção nada tem a ver com a formação de um "prático", posteriormente elencaremos alguns eixos curriculares que consideramos fundamentais.

Estes parecem ser os elementos constitutivos básicos para a elaboração de uma política global para o profissional da educação: formação intensiva de qualidade, salário digno ou, mais amplamente, condições de trabalho dignas e formação continuada.

Formação intensiva de qualidade

Nos limites deste trabalho, vamos deter-nos em apenas um dos elementos anteriores: a questão da formação. Mas devemos alertar que isto é possível apenas didaticamente, já que os elementos enumerados são altamente integrados.

O movimento pela formação dos profissionais da educação sempre questionou a noção de "currículo mínimo". Foi pioneiro nesta crítica. Hoje se generaliza a compreensão de que esta forma de "controle burocrático" do Estado sobre as instituições de ensino é inadequada . Portanto, não se deve entender que a abordagem que seguirá seja a proposta de um currículo mínimo, até porque, em nenhum momento, estaremos nos referindo a "disciplinas". Procuraremos, seguindo a produção recente da ANFOPE , enumerar alguns eixos ou diretrizes curriculares que deveriam orientar a formação do profissional

31 Não significa que concordamos com algumas propostas alternativas a este controle, por exemplo, desprofissionalização, exame de Ordem.

32 Ver ANFOPE (1990) e Freitas (1991).

da educação³³.

O primeiro eixo curricular a ser abordado diz respeito à organização curricular que a universidade estrutura, de maneira geral, para seus cursos de graduação. Como evidenciamos no início deste trabalho, esta organização é uma limitante estrutural da maior importância para se entenderem as dificuldades que enfrentamos na reformulação dos cursos de licenciatura. Soma-se a esta questão estrutural a tendência a elaborar currículos extensivos já examinada anteriormente.

O problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato da estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática. Separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a formação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas disciplinas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, as quais não podem estabelecer relações adequadas com a teoria — até porque este momento curricular já passou. O que propomos é tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria

33 Veja-se a este respeito, também, Alves e Garcia (1992).

34 Cf. Enguita (1989). Exemplos de como esta questão afeta a formação do profissional da educação podem ser encontrados em Lelis (1989) e Baptistella (1993).

como a prática³⁵. Neste sentido, não basta enunciarmos a necessidade de melhorar a relação teoria/prática. Esta formulação ainda põe ênfase nos pólos da contradição teoria/prática e deixa de apontar o caminho de sua superação: o trabalho. Nossa formulação não elimina os momentos anteriores (a teoria e a prática) mas propicia uma "dinâmica curricular" que, nos limites possíveis da estrutura universitária, não pára no trato com estes momentos de forma isolada. No entanto, a dificuldade que implica tentar trabalhar desta forma na Universidade brasileira, dada sua estrutura e forma de organização curricular, é extremamente grande³⁷.

35 Por razões várias a formação social em que vivemos, separa estes momentos. A dicotomia não existe só no currículo. Está no real, daí a dificuldade para superá-la.

36 Deve-se evitar, aqui, uma leitura pragmatista desta proposição. Colocar o trabalho como organizador curricular não significa dirigir a formação do educador para "aspectos práticos de sua profissão".

37 A Faculdade de Educação da UFMG, o Curso de Pedagogia do Campus Avançado da UFF — Angra dos Reis e a Faculdade de Educação da UNICAMP, entre outras, têm tentado este caminho. Nesta última, procura-se forçar a introdução do trabalho na formação abrindo-se espaços curriculares específicos para tal desde o primeiro semestre do curso — uma forma limitada, mas mais avançada em relação ao que existia anteriormente. As dificuldades são várias: de parte de quem aceita a formulação, existe o romantismo de achar que ela poderia funcionar completa logo de início. Como isto é difícil, alguns desanimam ou investem em análises teóricas para demonstrar as limitações da formulação, esquecendo-se de que estas são estruturais. Não consideram que a prática impõe limites que a teorização, como tal, pode não ter. De parte de quem não concorda, tem-se reações contrárias que terminam dificultando sua operacionalização.

O trabalho está aqui colocado, também, por ter um potencial educativo muito grande, como tem sido assinalado insistentemente na literatura educacional. E, finalmente, porque tem a ver com a nossa concepção de profissional da educação, onde o trabalho pedagógico (no contexto de sua formação como educador) ocupa lugar privilegiado.

O trabalho, como articulador curricular, remete-nos ao trabalho pedagógico real, vivo — dentro e fora das instituições educacionais formais — e permite que agreguemos outro elemento extremamente importante para a formação profissional: a pesquisa.

Este eixo curricular — trabalho e pesquisa — altera substancialmente a formação até agora proporcionada ao profissional da educação. Muda os próprios métodos de ensino adotados, em sua grande maioria métodos verbalistas e livrescos.

O segundo eixo curricular diz respeito à qualidade da formação teórica do profissional. É importante fazer referência a esta questão, na medida em que se veiculem com insistência algumas versões pragmáticas de formação profissional voltadas para o "fazer" e que podem implicar uma ainda maior desqualificação teórica do educador/professor. Para estes, a formação do

educador é por demais teórica e o que estaria faltando é privilegiar a prática. Porém, esta proposta apenas transita entre os elementos da contradição teoria/prática, sem ao menos apontar para sua superação. Não se trata, agora, de inverter e passar para o pólo oposto, a prática. Esta visão está baseada na falsa percepção de que a formação teórica dos cursos que preparam os profissionais da educação é muito boa. A qualidade da formação teórica obtida pelos cursos é fraca⁴⁰. E isto é fatal para a atuação profissional, pois força os alunos a esquemas, caricaturas e receitas predefinidas, já que não dominam seus fundamentos.

Estes dois primeiros eixos acontecem tendo por norte uma direção política que privilegia o compromisso social e a democratização da escola. Este é um terceiro eixo e merece alguma reflexão. É relevante destacar o aspecto relativo à democratização da escola, na medida em que o aparato escolar tende a ser autoritário e clientelista. Isto nos conduz à discussão da gestão escolar. Esta temática, com a perspectiva cada vez mais acentuada de envolver o professor e fazê-lo participar da gestão da escola, deixou de ser assunto para especialistas. A organização do trabalho pedagógico, as relações de poder na escola e sua articulação com as relações de poder no plano social mais amplo são questões afetas a todo profissional da educação.

38 Cf. Arroyo (1991).

39 Em articulação com a prática social mais ampla, cf. Arroyo (I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, 1989, p.104-112).

40 Isto vale para o Curso de Pedagogia e em especial para as escolas normais e licenciaturas específicas.

Finalmente, como quarto eixo, cabe assinalar a necessidade da ação curricular ser exercida de forma coletiva e interdisciplinar.

Estas exigências são extremamente difíceis de serem obtidas na atual estrutura da universidade, mas é preciso apontá-las e incentivar a caminhada nesta direção

Estes quatro eixos curriculares constituem uma base comum para se articular a formação do profissional da educação. Estas diretrizes, como antecipamos, não são um currículo mínimo. Dizem respeito ao dia-a-dia da agência formadora, à construção coletiva de uma organização curricular.

Uma última questão: a avaliação do currículo.

Ainda que admitamos que algum grau de legislação será necessário para garantir um mínimo de coerência na formação do profissional da educação em nível nacional, é cada vez mais aceita a tese de que os controles burocráticos pouco garantem em matéria de eficiência curricular. Uma alternativa é a

41 Neste particular, face às exigências do novo padrão de exploração da classe trabalhadora, é possível que se venha a valorizar o trabalho coletivo e interdisciplinar. É possível que a própria estrutura atual da universidade tenha que ser reformulada para dar conta desse novo padrão. Resta saber como isto ocorrerá num país periférico como o Brasil.

42 O documento da ANFOPE (V Encontro Nacional, 1990) apresenta outros eixos; no entanto, achamos que estes estão contemplados nos que já foram mencionados (p. ex. escola; individualidade).

avaliação institucional. Paulatinamente, a universidade tem começado a encarar a questão da avaliação de uma maneira positiva. Este pode ser um caminho mais eficiente para garantir a qualidade da formação do educador: a avaliação interinstitucional a partir de Comissões formadas por profissionais da área, com o envolvimento das entidades científicas e sindicais. Em nível interno de cada curso, além das Comissões ou Colegiados, uma alternativa interessante pode ser a elaboração dos chamados Trabalhos de Conclusão de Curso, os quais devidamente analisados poderiam fornecer subsídios importantes para alterações curriculares.

A organização da agência formadora: em direção à escola única

A formação do profissional da educação é feita, hoje, de forma precária e desarticulada entre três instâncias: escolas normais, licenciatura de pedagogia e as licenciaturas específicas. Um novo conteúdo para a formação profissional certamente provocará alterações substanciais na forma de se desenvolver esta preparação.

43 Não podemos detalhar, aqui, nossa concepção de avaliação. O leitor que tiver interesse poderá consultar Freitas (1992a).

A proposta que aqui defenderemos, é a da unificação da formação do profissional da educação em uma única instância.

Qual seria esta instância?

É sobejamente conhecida a disputa de terreno existente, no plano universitário, entre os Institutos e as Faculdades de Educação, em relação às licenciaturas específicas. As licenciaturas, coladas a Institutos de prestígio, acusam as Faculdades de Educação de serem inoperantes (quando não, demasiado politizadas); as Faculdades de Educação, consideram-se detentoras de um conhecimento não disponível em nível dos Institutos e principais responsáveis (até porque a legislação assim estabelece) pela formação destes profissionais. Enquanto os primeiros enfatizam a posse do conteúdo, as segundas enfatizam a posse da metodologia e da formação educacional mais ampla. Esta disputa não vai ser resolvida tentando encontrar qual dos dois pólos (Institutos ou Faculdades/conteúdo ou método) está com a razão, ou é mais importante ou eficiente. A idéia da escola única de formação, pretende ser uma forma de superar esta dicotomia, estabelecendo claramente a participação de cada um desses atores no processo de formação profissional, sem perder de vista, entretanto, a especificidade dos envolvidos. A escola única assume que, do ponto de vista do método de ensino e da formação

44 Examinada e colocada para debate pelo VI Encontro Nacional da ANFOPE em julho de 1992. Deve-se alertar, no entanto, que a apresentação da proposta, aqui, é feita na ótica do autor a qual nem sempre coincide com a da entidade.

ampla do educador, a Faculdade de Educação é o local privilegiado para uma preparação profissional que articule, do ponto de vista do conteúdo escolar específico, os Institutos. Ou seja, a articulação deste conteúdo com o método e a formação mais ampla é responsabilidade da Faculdade de Educação numa ação conjunta com os Institutos. A idéia de que a posse do conteúdo garante a qualidade do ensino é falsa. Além disso, a localização das licenciaturas nos Institutos causaria um empobrecimento teórico fatal para o profissional, já que não podemos criar uma minifaculdade de educação em cada Instituto para que lá ocorra a interface com as disciplinas de fundamento da educação. Por outro lado, querer reproduzir as condições de aquisição dos vários conteúdos específicos a serem ensinados, pela escola dentro da Faculdade de Educação, causaria um empobrecimento enorme à formação profissional pelo mesmo motivo de não podermos reproduzir, dentro da Faculdade de Educação, todas as exigências de produção de conhecimento existentes em nível dos Institutos. É sabido que o método não pode ser gestado e aprendido sem que haja uma interface com

45 E preciso considerar, aqui, que a preparação profissional não é o mesmo que a pesquisa em metodologia do ensino — ainda que devam estar relacionadas. Uma diz respeito propriamente ao ensino e outra à pesquisa. O envolvimento direto dos Institutos é esperado na preparação do profissional. A pesquisa de métodos de ensino é tarefa da Faculdade de Educação e neste ponto deve-se estimular os profissionais das áreas de conteúdo específicos a virem fazer suas pesquisas multidisciplinares e interdisciplinares no interior desta faculdade. Não dá tanto prestígio como pesquisar em um Instituto, mas é o local onde estão dadas condições para tal, face ao volume de profissionais diferenciados que as Faculdades de Educação reúnem.

forma como o conhecimento é produzido em uma determinada área. Dessa maneira, só é possível resolver esta questão por meio da parceria — **respeitadas as especificidades dos envolvidos**. E, neste particular, é preciso que se admita com todas as letras que a Faculdade de Educação é o local especificamente criado para que tal formação ocorra — ainda que não nossa declarar-se auto-suficiente. Os Institutos organizam-se a partir de suas especificidades epistemológicas (p. ex. Física, Química, etc.). As Faculdades em função da responsabilidade social que assumem em relação a uma determinada área social (p. ex. saúde, educação, etc.)⁴⁶.

Mas ainda há uma questão delicada a ser examinada: a situação das escolas normais.

As escolas normais abastecem grande parte das escolas de primeiro grau. A formação profissional ministrada nelas, como se sabe, é pouco confiável, apesar das tentativas de revitalizá-las (p. ex. os CEFAMs). O grave é que seus profissionais assumem as séries de maior responsabilidade e dificuldade, ou seja, as primeiras séries do primeiro grau, onde deveríamos ter os mais qualificados.

46 Interpreto a tentativa de se localizar nos Institutos a responsabilidade pela formação do professor como uma falta de percepção das relações entre conteúdo e método, o que leva a supervalorizar o primeiro, ou ainda, o que é mais grave, como uma forma de produzir uma assepsia política na questão educacional, remetendo a formação do aluno para uma visão estreita de metodologia de ensino, acompanhada de uma visão pragmatista de educação.

47 por exemplo, Baptistella (1993) e Miranda (1992).

Não bastasse essa realidade, as escolas normais contribuem para que haja uma diferenciação salarial para uma mesma atividade. Seus profissionais recebem salários menores que os formados em nível superior para a mesma atividade. Um dos princípios da escola única é: formação única, salário único

Nossa posição a respeito das escolas normais é a seguinte: quando e onde for possível, devem ser desativadas concentrando-se a formação do profissional da educação em nível superior, nas Faculdades de Educação.

Por estas razões, concluímos que o local privilegiado para a formação do profissional da educação é a Faculdade de Educação a qual deve conduzir seu trabalho em parceria com os Institutos quando e onde isto for necessário. No entanto, para cumprir esta função catalisadora, a atual estrutura destas faculdades é insuficiente.

Em primeiro lugar, da mesma maneira que a Faculdade de Educação abriu-se para os profissionais das áreas que lhe ser-

48 Ribeiro (1989, inédito).

49 Somos contra a existência de escolas normais de nível superior ou Institutos isolados de nível superior destinados à formação de professores para as primeiras séries do primeiro grau. A experiência do Instituto Superior de Educação do Pará recomenda cautela pelas inúmeras dificuldades encontradas para sua viabilização e manutenção. Em locais onde haja déficit de Universidades, seria mais recomendável utilizar-se a estrutura de Campus Avançado. A experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense em Angra dos Reis deve ser observada.

vem de fundamentação (filósofos, sociólogos, historiadores, psicólogos, entre outros), deve urgentemente abrir-se para os profissionais das áreas de conteúdo (físicos, químicos, matemáticos, biólogos, entre outros). Tais profissionais devem ser estimulados a integrar os quadros das Faculdades de Educação e a realizar programas de Pós-Graduação em Educação. A incorporação desses profissionais à Faculdade de Educação não significa um afastamento dos Institutos na preparação do conteúdo específico a ser ensinado pelos licenciados. Esta incorporação visa a apoiar a pesquisa em metodologia do ensino no interior desta. Outra é a esfera da formação profissional, a qual ocorre valendo-se de recursos humanos e materiais existentes nos Institutos em disciplinas de conteúdo que atendem indiscriminadamente tanto o bacharelado como a licenciatura .

Em segundo lugar, a estrutura departamental deve ser eliminada . A atuação no campo da pesquisa pode ser melhor organizada a partir de núcleos de pesquisa mais ágeis consti-

50 A Faculdade de Educação não deve contratar um químico para as aulas de conteúdo de Química aos professores em formação. Este conteúdo deve ser ensinado pelos professores do Instituto de Química. A presença do Químico na Faculdade de Educação deve ser direcionada à pesquisa e ensino da metodologia do ensino de Química.

51 Ou reduzida à sua função real: unidade burocrática. Neste caso, não deve ser entendida como uma camisa de força para a produção científica, separando os docentes em áreas. Os docentes dos vários departamentos devem ter uma organização supradepartamental para a pesquisa e o ensino.

tuídos em função de temáticas relevantes que agrupem profissionais procedentes de vários campos do conhecimento e atuem de forma interdisciplinar. A atuação do departamento no campo do ensino pode ser substituída pela organização de programas de formação profissional para o qual concorrem os vários núcleos. Não queremos, com isso, separar a pesquisa do ensino. Os profissionais são os mesmos: os programas são articulados e superpostos aos núcleos já que os profissionais dos núcleos também têm responsabilidade em relação à docência e extensão. A atual estrutura de habilitações seria extinta.

Certamente essas duas ações não esgotam o elenco de alterações necessárias na estrutura das Faculdades de Educação; no entanto, destacamos essas duas faces às propostas que se seguirão.

Os centros de referência para a Formação do Profissional da Educação

Os Centros de Referência não estão destinados a substituir, de imediato, a estrutura de formação atual em sua totalidade. Devem ser entendidos como "laboratórios" destinados a testar, aprimorar e divulgar novas formas de se preparar o profissional da educação. Não são "ilhas de excelência". Dada a complexidade da questão da formação do educador, não podemos pensar em legislar sem antes experimentar certas propostas e verificar suas conseqüências. Não temos a pretensão de esgotar esta questão; apenas apresentamos alguns elementos básicos para estimular a reflexão nesta área.

A estrutura dos centros contempla, inicialmente, um programa básico de formação de profissionais para a educação — configurado a partir dos eixos curriculares indicados na parte anterior sob o título de formação intensiva de qualidade — de forma a articular-se com outros programas de formação subseqüentes. Todos os profissionais da educação, independentemente de sua especificidade, passariam por ele sem qualquer diferenciação durante os primeiros dois anos . A partir daí, ocorreria uma diferenciação da formação em dois programas específicos:

___Programa de formação de profissionais para a educação infantil e séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª série).

___Programa de formação de profissionais para áreas específicas de conteúdo do 1º grau (5ª a 8ª série) e 2º grau.

Talvez esta seja a mudança mais radical. Atualmente os alunos das licenciaturas específicas (professores para 5ª a 8ª série e 2º grau) entram nelas via Institutos. Em realidade, não querem ser professores, mas biólogos, físicos, químicos, etc. Apenas, por extensão, fazem a licenciatura. Propomos que entrem via Faculdade de Educação, sendo alunos desta Faculdade (não mais dos Institutos), o que poderia melhorar o nível motivacional dos candidatos a profissionais da educação — desde que seja acompanhado por uma política global de valorização deste profissional. Alunos que decidem ser professores somente a *posteriori* e já tenham terminado algum bacharelado poderão

62 Os eixos curriculares percorrem toda formação do aluno e não apenas os dois primeiros anos.

ser admitidos na Faculdade de Educação pelo expediente da complementação; e quando não tenham terminado o bacharelado, pelo expediente da transferência, sem necessidade de realizar outro vestibular. Cada um dos programas específicos mencionados tem a duração de dois anos e o aluno, vindo do básico, escolhe apenas um deles.

É no desenvolvimento do programa de formação de profissionais para áreas específicas de conteúdo (5ª a 8ª série e 2º grau) que os Institutos são chamados a trabalhar conjuntamente com a Faculdade de Educação . Isto não significa que o aluno deste programa deverá realizar todas as disciplinas de conteúdo do bacharelado no Instituto. No entanto, as que realizar serão feitas nas mesmas condições e com os mesmos professores que atendem ao bacharelado.

Aos três programas anteriormente descritos (1. Básico; 2. Professores para Educação Infantil/Séries Iniciais; e 3. Professores para 5ª a 8ª/2º grau) seguiria um quarto programa optativo, destinado a preparar profissionais da educação para o sistema de ensino⁵⁴ (seja para atuar em nível da escola, seja

63 Não se descarta a realização de uma ação dos Institutos, ainda que mais modesta, para o programa de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau. E sabida a precariedade com que os alunos chegam do 2º grau em áreas como Matemática, Ciências, entre outras.

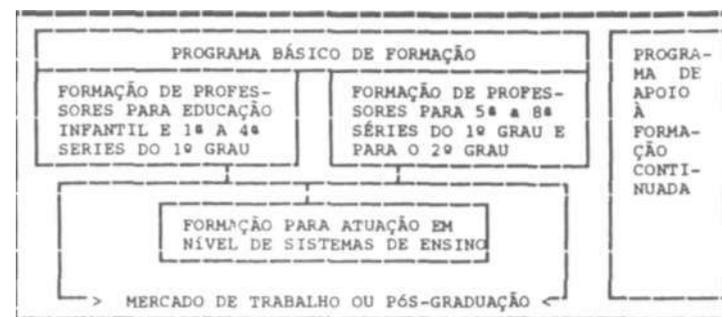
64 Não mencionamos uma preparação para a pesquisa porque entendemos que isto ocorre desde o início de sua formação. Não faz sentido um programa específico para a pesquisa — até porque já existe a Pós-Graduação e deveria existir a formação contínua.

em nível de secretarias) com a duração de um ano. Este programa seria aberto a todos os alunos que concluíssem qualquer um dos dois programas específicos anteriores, eliminando-se, assim, a dicotomia entre alunos de Pedagogia e alunos das licenciaturas específicas. Não haveria habilitações específicas (Orientação, Supervisão, Administração, etc.) mas uma preparação geral, visando uma atuação polivalente. Qualquer professor, portanto, com este programa adicional, passa a ter acesso aos cargos existentes nas escolas e secretarias, já que sua formação está unificada. Uma especialização, se fosse necessária, seria obtida em nível do próprio sistema via formação continuada ou Curso de Pós-Graduação

Não se tratará, aqui, de apresentar uma grade curricular para cada um desses programas, na medida em que esta deve ser produto de um esforço coletivo envolvendo profissionais de várias áreas do conhecimento. É importante assinalar que esta deverá ser desenvolvida a partir dos eixos curriculares que indicamos anteriormente. Na tabela da coluna ao lado podemos visualizar esses programas.

Há um aspecto relativo à manutenção da formação para atuação em nível de sistemas como curso de graduação que merece ser examinado. É muito freqüente a argumentação de que a preparação para cargos (os atuais especialistas) deve ser

55 Para facilitar a compreensão estamos nos restringindo aos programas centrais de preparação de profissionais da educação; no entanto, outros programas podem ser pensados (p. ex. Educação Especial). O importante é que estejam articulados entre si e com o Programa Básico.



PROGRAMAS PROPOSTOS PARA OS CENTROS DE REFERÊNCIA DESTINADOS À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

feita depois que o aluno exerceu a profissão um certo número de anos. Ele voltaria, então, para fazer uma especialização em nível de pós-graduação. Esta proposição ainda trabalha com o pressuposto de que toda a formação deve ocorrer na universidade. No entanto, conforme já desenvolvemos em partes anteriores deste trabalho, acreditamos que a universidade deva dar o fundamental, deixando a carga da formação em serviço a continuidade da preparação do profissional. Não achamos o argumento da experiência suficiente. A questão da experiência é um problema da agência contratante. Cabe a ela fixar o número de anos de experiência que um profissional necessita ter antes de assumir um cargo específico. Os respectivos estatutos de magistério dos Estados devem contemplar tais exigências.

Todos os programas anteriores estariam, também, articulados com um quinto: programa de apoio à formação continuada. Este, além de atuar na área da extensão e dá apoio à formação continuada organizada pelas Secretarias de Educação, encami-

nharia profissionais que já atuam no mercado de trabalho para realizarem disciplinas nos programas anteriores, sejam disciplinas isoladas, sejam programas completos. Enquanto houver escolas normais, pode fazer parte deste programa, uma ação destinada a melhorar o nível delas.

Este programa também faria uma interface especial com os estágios profissionalizantes previstos para os demais programas de formação anteriores e com a prática social mais ampla.

Para evitar que este programa termine como um "apêndice" de outros, ele teria administração e recursos próprios e contaria com um colegiado composto também pelas agências contratantes dos profissionais da educação (Secretarias de Educação), bem como, entidades sindicais.

À Guisa de Conclusão

Estas são algumas idéias, desenvolvidas no interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador, e apresentadas a partir da leitura que o autor faz delas. Esperamos que elas possam estimular o debate e no interior deste serem até mesmo superadas por novas abordagens. A situação dos cursos de licenciatura é insustentável. As experiências isoladas que determinadas universidades têm feito

56 A Faculdade de Educação da USP tem uma experiência interessante a este respeito, integrando professores da rede em disciplinas regulares do Curso de Pedagogia.

não vão além das limitações que a atual estrutura de formação possui. Torna-se cada vez mais inadiável uma ação sistemática em relação à formação dos profissionais da educação, no seio de uma política global que articule formação de qualidade, salários dignos e formação continuada. Idéias não faltam.

Referências bibliográficas

ANFOPE. **Documento final do I Encontro Nacional.** [S.l.], 1983.

ANFOPE. **Documento final do IV Encontro Nacional,** [s.l.], 1989.

ANFOPE. **Documento final do V Encontro Nacional.** [S.l.], 1990.

ANFOPE. **Documento final do VI Encontro Nacional.** [S.l.], 1992.

ALVES, N., GARCIA, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

ARROYO, M.G. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. **Política de capacitação dos profissionais da educação.** Belo Horizonte, 1989.

- ARROYO, M.G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, T.T. (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BAPTISTELLA, A.C.S. **A produção de conhecimento nas escolas de magistério**. Campinas, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, UNICAMP.
- BARTELETT, L., KNIGHT, J., LINGARD, B. Restructuring teacher education in Australia. **British Journal of Sociology of Education**, v.13, n.1, p.18-36, 1992.
- CARVALHO, R. de Q. **Tecnologia e trabalho industrial**. Porto Alegre: LPM, 1987.
- ENCONTRO NACIONAL SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR, 1. **Anais**. Niterói: UFF, 1989.
- ENGUITA, M.F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREITAS, L.C. O profissional da educação no contexto da nova LDB. **Impulso**, n.10, p.49-60, [19--]; Revista da CNTE, n.1, [19-].
- FREITAS, L.C. Anotações sobre avaliação, universidade e estado. **Universidade e Sociedade**, n.3, p.13-15, 1992a.
- FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992b.
- GAMBEL, A. **The free economy and the strong state**. Durham: Duke University, 1988.
- GILL, S. **American hegemony and the trilateral commission**. Cambridge: Cambridge University, 1990.
- GOUVEIA, M.S.F. **Cursos de Ciências para professores de 1º grau: elementos para uma política de formação continuada**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.
- JOHNSON, T.J. **Professions and power**. 6th rep. London: MacMillan, 1989.
- LELIS, IA. **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- MIRANDA, H.S. **Repensando a Didática e Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na habilitação específica de magistério**. Campinas, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1992.

O'CONNOR, J. **Accumulation crisis**. Oxford: Brasil clackwell, 1986.

PAIVA V. **Produção e qualificação para o trabalho**: uma revisão da bibliografia internacional: texto para discussão. Rio de Janeiro: Instituto de Economia Industrial: UFRJ, 1989.

PINTO, A.M.R. **O mundo capitalista e as transformações do fordismo**: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. São Paulo, 1991. Tese (Doutorado) - PUC-SP, 1991.

RIBEIRO, M. **Formação unificada do profissional do ensino**: uma proposta da Faculdade de Educação da Universidade do Amazonas. [S.l.:s.n.], 1989. Inédito.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

SALM, C. Os sindicatos, as transformações tecnológicas e a educação. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 6. **Coletânea**. São Paulo, 1991.

SAVIANI.D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.

SMYTH, J. International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teachers work. **British Journal of Sociology of Education**, v.12, n.3, p.323-346, 1991.

WILENSKY, H. The professionalisation of everyone? **American Journal of Sociology**, n.69,p. 142-146, 1964.

XAVIER, A.C.R. Reflexões sobre a qualidade da educação e a gestão da qualidade total nas escolas. In: ANTUNES.A.M.C. **Estado e educação**. São Paulo: Papyrus, 1992.