

**A PEDAGOGIA EM QUESTÃO:
ENTREVISTA COM JOSÉ CARLOS LIBÂNEO***

**PEDAGOGY COURSE IN QUESTION:
INTERVIEW WITH JOSÉ CARLOS LIBÂNEO****

José Carlos LIBÂNEO***

Marli: *O curso de Pedagogia foi criado para formar técnicos da educação e o professor para a Escola Normal, e passou a conceder o direito ao magistério primário e a formar o especialista em educação a partir de 1969. Como o senhor vê a mudança de concepção e de estrutura do curso deste período e os argumentos teóricos que levaram a uma proposta de redução do curso de Pedagogia à formação de professores para as séries iniciais, defendida pelo Movimento de Reformulação dos Cursos de Pedagogia, atualmente ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação)?*

Libâneo: O que sabemos disso, pela história da educação, é que em 1939 o curso de Pedagogia foi criado para formar técnicos de educação e licenciados em Pedagogia em nível superior, enquanto os professores para o antigo Ensino Primário eram formados em Curso Normal. É nos anos 1960 que surge a aspiração de certos setores do campo da

* Entrevista realizada em abril de 2005, em Goiânia, por Marli de Fátima Rodrigues, por ocasião do desenvolvimento da tese de doutorado intitulada: "Da Racionalidade Técnica à 'Nova' Epistemologia da Prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais", defendida em julho de 2005, na Universidade Federal do Paraná sob a orientação da Professora Doutora Acácia Zeneida Kuenzer. O propósito, ao entrevistar intelectuais que participaram da construção da trajetória dos cursos de formação de professores e pedagogos e que estão ativamente envolvidos com essa discussão, foi o de identificar como eles se colocam em relação às propostas atuais de políticas de formação.

** Interview conducted in April 2005 in Goiânia, by Marli de Fátima Rodrigues, during the development of her doctoral thesis entitled: "From Technical Rationality to the 'New' Epistemology of Practice: the proposal of teacher education in current official politics", defended in July 2005 at the Paraná Federal University under the supervision of Doctor Acácia Zeneida Kuenzer. The purpose of interviewing intellectuals that participated in the construction of teacher education courses and teachers who are actively involved in this discussion was to identify their opinions about current politics of teacher education.

*** Graduado em Filosofia. Mestre em Filosofia da Educação pela PUC-SP. Doutor em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP. Professor da Universidade Católica de Goiás. E-mail: libaneojc@uol.com.br

educação de defender a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia em nível superior. Pela minha lembrança, a primeira menção explícita a esse assunto na legislação está no Parecer anexo à Res. 251/62, do conselheiro Valnir Chagas. Essa resolução estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e os professores para os Cursos Normais, e o parecer anexo à Resolução previa a possibilidade de formar o professor primário em nível superior. Nesse mesmo ano, são fixadas também, através de parecer, as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura para a formação de professores para o antigo Ginásio e o Ensino Médio. Depois veio o Parecer 252, de 1969, definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão etc. Aqui aparece a célebre orientação do parecer, “quem pode o mais pode o menos”, pela qual o licenciado na habilitação para o magistério no Ensino Normal poderia lecionar nas séries iniciais. Outro fato importante foi a elaboração de Valnir Chagas de indicações encaminhadas ao Conselho Federal de Educação em 1976, que tinham a ver com a implantação da LDB 5692/71. Inclusive, havia uma indicação que tratava da formação do professor das séries iniciais em nível superior. Essas indicações, caso fossem homologadas, teriam provocado uma mexida muito grande no sistema de formação de professores e especialistas, mas não foram aprovadas, e Valnir Chagas se aposentou do CFE.

Mas penso que houve um período bem pontual, o final dos anos 1970 e início da década de 1980, que marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtivi-

dade, contra uma educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Refiro-me a esses fatos para situar melhor a resposta à sua pergunta. O que quero acentuar, no movimento pela reformulação dos cursos de formação de educador iniciado por volta dos anos 1980, é que por detrás desses fatos havia um forte peso da discussão política e ideológica no meio educacional. Não foi casual que a base de sustentação teórica das críticas era o marxismo, em alta no meio educacional à época, e, especialmente, a tese da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, que se reproduzia na escola na forma de divisão técnica do trabalho na escola, portanto, separação entre teoria e prática, fragmentação da formação do pedagogo (especialista versus professor), enfim, a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente. Eu acho que aí está o ponto básico da minha resposta, a meu ver está aí a origem das mudanças na natureza e concepção do curso de Pedagogia.

Nessa época, parte significativa dos participantes do movimento pró-reformulação dos cursos de Pedagogia propugnava a eliminação das habilitações e a manutenção, nas faculdades de Educação, apenas do curso de formação de professores para as séries iniciais do que se chamava, à época, ensino de 1º grau. Essa história é bastante conhecida. Algumas universidades adotaram essa mudança, outras mantiveram o modelo curricular da Resolução 252/69, outras adotaram um sistema híbrido. O que eu acho importante destacar são os argumentos teóricos que levaram a essa proposta de redução do curso de Pedagogia à formação de professores para as séries iniciais, bandeira assumida pelo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia, mais tarde denominado de ANFOPE.

O raciocínio é bastante simples. Na sociedade capitalista há a divisão social do trabalho, em que os lugares na produção são ocupados por duas classes sociais antagônicas, uma que se ocupa do trabalho intelectual, outra do trabalho manual, uma classe social que pensa, outra que faz o trabalho físico. A consequência concreta disso é a cisão entre o trabalhador e os meios ou instrumentos de trabalho, em que esses meios são providos pelos gestores do processo de produção. Essa oposição fundada na divisão do trabalho, constituindo a explicação primeira e mais abrangente da desigualdade social. Essa divisão social do trabalho, expressão das relações capitalistas de produ-

ção, e que se manifesta na organização do processo de trabalho, se reproduz em todas as instâncias da sociedade, inclusive nas escolas, onde haveria dois segmentos de trabalhadores opostos entre si, os especialistas (diretor, coordenador pedagógico) e os professores. Ou seja, tal como na fábrica, também na escola ocorre a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e os que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola e promovendo a desqualificação do trabalho dos professores. E como se elimina essa fragmentação? Eliminando a divisão de tarefas que está na base da fragmentação do trabalho pedagógico e transformando todos os profissionais da escola em professores. Foi natural, daí, chegar à tese da docência como base do currículo de formação dos educadores. Este mote difundiu-se amplamente no meio da intelectualidade do campo da educação, até virar senso comum. Com isso, veio junto a supressão das habilitações do curso de Pedagogia. Há uma série de decorrências desta tese, mas uma delas, e que explica muita coisa desse debate sobre formação do educador, é a afirmação de que a função da escola é a de produzir trabalhadores por meio de uma determinada forma de organização do processo de trabalho, inteiramente igual ao processo de trabalho capitalista. Ou seja, por ser um local de trabalho capitalista, a escola incorpora as características do processo de trabalho capitalista na fábrica. Da minha parte, nunca estive à vontade em relação a essa afirmação. É claro que há ligação entre o sistema de produção capitalista e as funções das escolas, e que nas escolas e outras instituições sociais há elementos do processo capitalista de organização do trabalho. Mas, não se pode deduzir disso que a escola seja, *ipso facto*, local de trabalho capitalista. Se isto fosse possível, a escola seria considerada como um lugar de produção de mercadorias, valendo aí o raciocínio segundo o qual a produção de trabalhadores (o que faz a escola) seria idêntica ao processo de produção de mercadorias. Em verdade, os professores e pedagogos especialistas que atuam na escola não são agentes diretos do capital, e nem os alunos, mercadorias a serem produzidas. E é absurdo acreditar, por exemplo, que um coordenador pedagógico seja na escola o representante das classes dominantes para explorar o professor. A meu ver, no raciocínio que explica as desigualdades sociais básicas pela divisão do trabalho, professores e pedagogos especialistas se encontram no mesmo lugar social.

Além do mais, é verdade que divisão do trabalho produz a desigualdade social, mas há outras desigualdades geradas no interior da escola, como a exclusão de crianças que não conseguem aprender, o insucesso na aprendizagem por causa de uma professora despreparada, formas de discriminação social, etc. Penso que nas atuais condições de funcionamento da escola, a divisão técnica do trabalho expressa na suposta fragmentação entre o trabalho de especialistas e professores não constitui o problema central, ao contrário, pode ser uma necessidade, pois um especialista profissionalmente preparado poderá fazer justiça no enfrentamento das desigualdades promovidas pela escola, como são as práticas de exclusão social, de exclusão pedagógica, de marginalização cultural, de discriminação racial, de produção do fracasso escolar, etc. Eu pergunto o que é pior: a escola ter uma coordenadora pedagógica com formação específica, capaz de prestar um auxílio efetivo às professoras e garantir melhores condições de êxito escolar dos alunos ou deixar que um aluno fracasse na aprendizagem porque não há ninguém na escola capacitado e com formação específica para ajudar a professora a melhorar seu trabalho, repercutindo assim na ampliação das chances de inclusão dos alunos?

Uma visão um pouco diferente, ainda no campo da esquerda, começou a ser formada quando um grupo de educadores criou a ANDE, Associação Nacional de Educação. Esse grupo tinha um pensamento que insistia no caráter mecanicista daquela tese e afirmava a necessidade de se pensar por contradição, ou seja, a escola serve ao capital, mas ela pode servir também aos trabalhadores. Foi daí que surgiu um outro posicionamento, que dizia que a escola cumpre, sim, papéis efetivos no funcionamento do capitalismo e que sua organização interna poderia conter elementos do processo capitalista de organização do trabalho. Entretanto, não se poderia deduzir disso que a escola seria um local de trabalho capitalista. Se isto fosse possível, a escola seria considerada como um lugar de produção de mercadorias, valendo aí o raciocínio segundo o qual a produção de trabalhadores (o que faz a escola) seria idêntica ao processo de produção de mercadorias. Há que se considerar que os professores, como também os especialistas que atuam na escola, não são agentes diretos do capital, e nem os alunos, mercadorias a serem produzidas. Isso leva a distinguir produção de coisas e produção de seres humanos como processos não idênticos, ainda que estruturas

organizacionais planejadas para que uma possa estar a serviço de outra. Além do mais, se convém ao capitalista produzir trabalhadores assalariados automatizados, isso não significa que a subjetividade do trabalhador seja sempre subjugada em função do capital. O que ocorre, pois, é que o trabalho escolar tem sua especificidade, ainda que não descolada dos seus vínculos com a organização social e econômica da sociedade. O trabalho pedagógico escolar tem uma natureza não-material, não se aplicando a ele, de modo pleno, o modo de produção capitalista, ou seja, o conhecimento enquanto objeto de trabalho na escola é inseparável no ato de produção, e esta capacidade potencial ninguém retira da pessoa que conhece. Isso significa que os resultados do processo de trabalho escolar, bem como as formas de organização interna, não estão pré-ordenados pelo capital. Ou seja, se há uma especificidade do trabalho pedagógico escolar, há também uma especificidade das formas de organização do trabalho pedagógico, por mais que estas possam ser permeadas por influxos da organização geral do funcionamento do capitalismo.

Essas posições estiveram presentes no debate nestes últimos 20 anos; defensores de um lado mudaram para outro, mas é certo que a posição da ANFOPE prevaleceu, ou seja, contra a suposta fragmentação do trabalho pedagógico na escola e a favor da tese da docência como base da formação dos educadores. Essa foi a tese que ficou, embora eu continue acreditando que boa parte dos adeptos da posição da ANFOPE desconhece as premissas teóricas que estão por detrás dela.

Marli: *Como o senhor vê isso hoje?*

Libâneo: Continuo me opondo a esse modo de ver as coisas e lamento que o mote da ANFOPE tenha virado quase consenso na cabeça dos colegas das faculdades de Educação, de que o curso de Pedagogia é o curso de formar professores das séries iniciais. Conforme tenho argumentado, a Pedagogia, antes de ser um curso, é um campo de conhecimento. Não se trata de insistir se ela é ou não uma ciência, mas que ela tem um corpo teórico, um conjunto de conceitos que, mesmo não sendo precisos e claros, formam uma base teórica para lidar com a prática educacional. Ou seja, o conhecimento pedagógico se define

pelo campo empírico que é a realidade educativa, tem métodos de investigação que permitem a elaboração sistemática de resultados válidos, a explicação e compreensão dessa realidade para a transformação da prática. Nesse sentido, a Pedagogia tem uma tradição epistemológica, tem uma história, tem uma longa produção que começa na antiguidade, é sistematizada no catolicismo e no protestantismo, temos no século XVI Comenius, mais tarde Rousseau, Herbart, Pestalozzi. Na segunda metade do século XIX, surge na Europa o movimento da educação nova, com repercussões no mundo todo, e que teve um representante norte-americano brilhante, que foi John Dewey. Desenvolvi este percurso da ciência pedagógica na minha tese de doutorado e há quase 20 anos leciono em cursos de pós-graduação a disciplina Teorias da Educação. Nas primeiras décadas do século XX, os pioneiros da educação nova trouxeram as idéias de Dewey para o Brasil, interrompendo a hegemonia da pedagogia católica e herbartiana. Eu penso que o enfraquecimento da ciência pedagógica no pensamento brasileiro, o enfraquecimento do campo teórico da pedagogia, começa aí. O poder de influência dos pioneiros na legislação educacional, desde a década de 1920, foi muito forte, numa direção cientificista. Uma visão cientificista tem a ver com o caráter objetivo das coisas, com o mensurável, com o que é científico. Como a pedagogia, na visão católica ou herbartiana, tem a ver com finalidades, objetivos, valores, ela não teria cientificidade; esses elementos não seriam passíveis de serem considerados pela ciência. Privilegia-se, daí por diante, a ciência da educação, não a pedagogia. O campo científico passa a ser a educação, não a pedagogia. Não é casual que as faculdades foram denominadas “faculdades de educação”, não faculdades de pedagogia. A perspectiva do marxismo, que é também humanista, de certa forma se encontra com a posição católica herbartiana, no sentido de que a prática educativa é sempre intencional, ela implica finalidades, formas organizativas, expectativas definidas de formação dos indivíduos. Então, eu defendo que a pedagogia é a teoria e a prática da educação, a pedagogia é o campo científico que faz uma reflexão sistemática sobre a prática educativa, a educação, que é o objeto de estudo da pedagogia. Para mim, o movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, depois transformado em ANFOPE, a despeito de fazer questão de declarar sua afiliação ao marxismo, na verdade segue a tradição iniciada pelos pioneiros da educação nova.

Marli: *Foi esta a posição adotada pelo conselheiro Valnir Chagas, e me parece que a tradição da ANFOPE é a mesma. O senhor concorda que a ANFOPE, muitas vezes vai na linha do que critica?*

Libâneo: Claro, eu já afirmei muitas vezes isso. Os documentos da ANFOPE começam com uma abordagem totalizante da educação na perspectiva marxista, com uma visão ampliada do educativo, mas aí esse campo vai reduzindo, reduzindo, e chega na tese da identificação de pedagogia com docência. De uma perspectiva marxista, acaba adotando a perspectiva cientificista dos pioneiros.

Marli: *E qual seria a contribuição da ANFOPE nesses vinte e poucos anos de atuação, até mesmo no sentido de definir uma identidade para o curso de Pedagogia?*

Libâneo: A ANFOPE começou como movimento democrático, agregando várias posições, mas foi se tornando cada vez mais fechada, e eu suspeito que isso ocorreu por uma mistura de posições ideológicas com posições acadêmicas, de forma que ela transformou-se mais num movimento político do que num movimento de reflexão teórica, hoje empenhada muito mais em sustentar a mística de uma militância do que em sustentar teses teóricas. Todos sabemos que há na esquerda múltiplas posições, múltiplas interpretações, e a ANFOPE tomou uma dessas posições e quer fazer valer que esse lado é o único certo. Se ela tem um mérito, foi exatamente este: conseguir criar em torno de uma idéia, uma mística, para alimentar motivações da militância, e esse projeto foi bem-sucedido. A gente sabe, pela experiência dos partidos políticos de esquerda, que fazer luta política com base na militância é altamente eficaz, por causa da mística do coletivo. Há uma assembleia, a militância está lá, tem a maioria, e vence a votação. Então, eu afirmo que a força da ANFOPE é a militância, mas eu não sei dizer se suas posições são realmente hegemônicas, porque há muito patulhamento. Quem é contra a tese, por exemplo, da identificação do trabalho pedagógico com o trabalho docente não tem movimento organizado, não tem militância organizada, então fica parecendo que as posições da ANFOPE são hegemônicas no meio educacional.

Resumindo, o papel efetivo da ANFOPE foi fazer a cabeça das

pessoas, mas no lado operacional ela não fez acontecer nada. Nunca vi a ANFOPE formular uma resolução, definindo o que quer e como quer, para se transformar em norma legal. As experiências que existem, criadas com base no ideário da ANFOPE, foram feitas por concessão do CNE em resolução que autorizava experiências alternativas em relação ao parecer 252/69. A ANFOPE não contribuiu para definir identidade ao curso de Pedagogia, ao contrário, contribuiu para que o curso de pedagogia perdesse sua identidade. Ao firmar-se na premissa da reprodução na escola da divisão social e técnica do trabalho, passou a combater as habilitações, supostamente por provocarem a fragmentação do trabalho pedagógico, e inventou a idéia da docência como base da formação de todos os educadores. Minha opinião sobre isso é conhecida. Sou contrário a essas duas idéias, porque elas não têm suporte nem empírico nem teórico. Fui diretor de escola, coordenador pedagógico, e minha experiência é muito positiva e por isso valorizo muito a coordenação pedagógica de escola, acho que a organização e a gestão de uma escola são muito importantes para o seu funcionamento. Os pedagogos da minha geração também valorizavam muito a atuação pedagógica na escola por meio do diretor e da coordenação pedagógica. Havia a Associação Nacional de Supervisores, Associação Nacional de Orientadores, Associação Nacional de Administração Escolar, eram associações que reuniam mil a mil e quinhentas pessoas nos congressos. E aí veio a contestação das habilitações como expressão da divisão técnica do trabalho, do uso da técnica como exploração do trabalhador, você teria na escola o diretor e o coordenador, que pensam, e o professor, que executa. Eu sempre achei isso um grande equívoco, que é a aplicação mecânica das relações capitalistas de produção no âmbito da empresa nas práticas escolares. É a mesma coisa que você dizer que coordenador pedagógico é classe dominante e o professor, classe dominada, professor é classe dominante e aluno, classe dominada. As coisas não são assim. Como já falei, compreendo muito bem o papel da escola enquanto reprodução do capital, que o sistema dominante funcionaliza a escola a seu serviço, mas não podemos deduzir disso que a escola seja um local de trabalho capitalista. No entanto, é isso que a ANFOPE defende, ou seja, a divisão social do trabalho se materializa na divisão técnica do trabalho, resultando na fragmentação do trabalho pedagógico. Foi em nome disso que se deu a eliminação das habilitações, a transformação do curso de Pedagogia

em uma licenciatura e a orientação curricular baseada na docência, interferindo, a meu ver, de forma negativa, nos currículos de formação tanto de especialistas quanto de professores. Convém registrar que essa orientação prevaleceu principalmente em cursos mais novos, sem maior expressão em âmbito nacional. Por exemplo, a FEUSP não acabou com as habilitações, nem a Federal do Paraná, nem a UNICAMP, ou seja, em muitas instituições com mais tradição chegou-se a caracterizar o curso de Pedagogia como formação para a docência, mas não cortaram-se as habilitações. Mas, sem dúvida, continua havendo um peso forte do discurso da ANFOPE, que, como eu disse, se transformou logo em um discurso político de defesa de espaço político e de conquistas que seus militantes chamam de “conquistas históricas”. Esse discurso afetou os currículos de formação num primeiro momento, num segundo momento isso descaracterizou os estudos sistemáticos da pedagogia, do ponto de vista institucional levou as secretarias de educação a eliminar o cargo de coordenador pedagógico nas escolas, como ocorreu, por exemplo, em Goiás, e logo se percebeu que as secretarias de educação fizeram isso não por uma adesão ao discurso da ANFOPE, mas porque tirar o especialista da escola representava barateamento do custo da estrutura do sistema por ser muito mais barato continuar pagando um professor que se candidatava e exercia essa função. Enfim, as associações de diretores, de supervisores, foram destruídas, apenas a dos diretores funciona hoje, com outra denominação e com outras finalidades, a ANPAE. Tudo isso sabemos que está recheado de conotações políticas, de interesses de grupos, interesses hegemônicos. De qualquer forma, o prejuízo desse discurso para as escolas públicas é enorme, porque por um lado tivemos uma grande expansão das matrículas, houve uma modificação da clientela escolar, democratização do acesso, por outro lado, em pleno momento dessa democratização, as crianças encontraram uma estrutura de gestão extremamente frágil, em que foi desmontada uma estrutura de atendimento ao professor e aos alunos e que favorecia a qualidade da aprendizagem escolar, sem que tivesse sido colocado nada no lugar. Ao invés disso, instituiu-se um sistema de organização pedagógica e de avaliação inteiramente fluido, em que diretores e coordenadores pedagógicos são pressionados a abdicar de suas tarefas para não serem taxados de autoritários, de controladores do trabalho dos professores. Enfim, eu acho que houve uma confusão ideológica muito gran-

de nisso tudo. É claro que essas coisas têm que ser compreendidas num contexto social e econômico e político, no início dos anos 1980 começávamos a sair de uma ditadura militar. Eu compreendo isso muito bem, nós saímos de um regime autoritário militar, então a sociedade e o setor de educação, especialmente, precisavam denunciar esse autoritarismo, havia de fato uma estrutura de gestão um tanto pesada, mas aí a vara curvou-se demasiado para o outro lado. Tudo isso pode ser explicado por um contexto peculiar da vida brasileira, mas isso não justifica uma explicação teórica do funcionamento da escola distanciada da realidade empírica, uma análise determinista e simplista dos processos de gestão, que é bem mais uma tendência a ajustar a realidade a uma teoria do que o contrário.

Marli: *Diante da criação do Curso Normal Superior, na LDBEN 9.394/96, como fica o curso de Pedagogia que forma também para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental? Não haveria a superposição de funções? Como o senhor vê essa questão?*

Libâneo: Acho que essa pergunta tem duas respostas, uma do lado da legislação oficial, outra do lado das associações de educadores. A legislação oficial foi coerente com a LDB ao criar o Curso Normal Superior, os ISE e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Falta-
vam as diretrizes curriculares para a pedagogia, a pedagogia tal qual aparece no art. 64 da LDB, e é isso que teria que ser feito no projeto de Resolução das Diretrizes. Embora sejam admissíveis críticas a essa legislação, o fato é que definem a formação de professores de educação infantil e da 1ª. a 4ª. como licenciatura, o que acho correto, e define a formação de professores para 5ª a 8ª e Ensino Médio como licenciaturas específicas independentes do bacharelado. O que faz o Instituto Superior de Educação? Ele põe em prática o quê? Aquilo que muitos de nós defendemos há muitos anos, que é uma estrutura curricular única e específica para a formação de professores, algo que Selma Pimenta e eu já denominamos de Centro de Formação de Professores. Formar um professor de química no instituto de química é difícil porque ninguém lá está a fim de formar professor de química. Então, vamos montar uma estrutura própria para formar professores, essa é a idéia dos ISE. Não é que eu esteja a defender os ISE separados da

via universitária, mas a questão tem outros complicadores, envolve interesses políticos, corporativos, etc.

Conforme já falei, a proposta das associações, como a ANFOPE e o Forumdir, parte a meu ver de uma premissa errada, que é a identificação entre pedagogia e licenciatura. A proposta da ANFOPE tem a ver com uma noção de pedagogia já alimentada entre os pioneiros da educação nova, que tem a ver com o seguinte raciocínio: pedagogia é ensinar crianças, portanto, quem faz pedagogia é aquele que ensina crianças, pedagogo é aquele que ensina crianças. É essa a lógica que está incrustada na cabeça das pessoas. Mas há aí um problema: se a pedagogia é a formação de licenciados para a educação infantil e séries iniciais, então ele é um curso normal superior. Por quê, então, a ANFOPE recusa o ensino normal superior? De pouco adianta argumentar que o normal superior é da política neoliberal, porque a estrutura curricular acaba sendo a mesma daquela que querem chamar “curso de pedagogia”. Outra coisa a se pensar é a seguinte: se curso de Pedagogia é para formar professores, por que professores de 5ª. a 8ª. séries e do Ensino Médio também não são do curso de Pedagogia? Mas se a ANFOPE aceitar isso, ela teria que assumir uma estrutura de formação de professores muito parecida com os ISE. Em outras palavras, se entendermos que a licenciatura de 1ª a 4ª e licenciatura de 5ª a 8ª e Ensino Médio compõem um sistema de formação de professores da Educação Básica, então a argumentação que tem sido feita contra os Institutos Superiores de Educação não procede. Outra confusão: há dois documentos mais ou menos recentes, um que são as Diretrizes Curriculares da Formação de Professores da Educação Básica, e outro que é a resolução sobre duração e carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Ora, eles abrangem a formação de professores da Educação infantil até o Ensino Médio. Então as diretrizes curriculares para a licenciatura de Educação Infantil e séries iniciais já existem. Nesse caso, a Resolução das Diretrizes para o curso de Pedagogia, do jeito que está, gera uma duplicação da legislação, quer dizer, não está resolvendo o problema, ela está criando um outro.

Meu entendimento é de que, se é retirada a característica da Pedagogia enquanto um curso de estudos sistemáticos de educação, de formação teórica e de formação específica para os pedagogos especialistas, o curso de Pedagogia se transforma em licenciatura, e nesse caso não há necessidade de se manter uma Faculdade de Educação,

não há necessidade de ela existir, a não ser que as licenciaturas voltassem todas para a Faculdade de Educação, ainda que neste caso ela tivesse que montar uma estrutura curricular muito parecida com o que consta da Resolução do Instituto Superior de Educação.

Marli: *O senhor acha que a formação de profissionais docentes e não-docentes deve ser feita em percursos curriculares diferentes ou integrados?*

Libâneo: É uma pergunta que está no centro da polêmica, devido a toda a força hegemônica do grupo da ANFOPE, que é contra a formação em separado do especialista. Primeiro, estou absolutamente convencido de que as escolas necessitam de uma estrutura de organização e de gestão de escola, basicamente o diretor e o coordenador pedagógico, que desempenham funções necessárias e importantíssimas, as quais requerem um nível de aprofundamento de estudos de maior complexidade. A segunda coisa é que sou realmente favorável à formação específica do especialista. Não vejo como formar no mesmo curso, em 2800 horas no mínimo, o professor, o pesquisador e o gestor para usar o linguajar do pessoal da ANFOPE. Acho isso uma falta de senso de realidade. Terceira questão: como é que você vai formar coordenador pedagógico que não tenha experiência de escola, conforme o art. 67? Eu não acho necessária experiência prévia para alguém ser diretor de escola ou coordenador pedagógico. A minha defesa do percurso de projeto pedagógico próprio, currículo próprio para a coordenação pedagógica e direção de escola é de que você pode suprir o conhecimento de escola mediante as práticas de estágio, de maneira que você pode colocar esse supervisor e esse coordenador pedagógico em escolas para acompanhar, da mesma maneira que são feitos os estágios para professores. Veja bem, um aluno que faz Administração de Empresas será um administrador de empresas. Ele precisa de experiência prévia em empresa para administrar empresa? Um aluno que faz Enfermagem, pode-se exigir dele, para se formar, que tenha tido experiência prévia de enfermagem?

Marli: *O senhor defende que esta formação seja feita no bacharelado? Essa formação no bacharelado supõe uma formação anterior na licenciatura?*

Libâneo: A resposta foi dada na pergunta anterior. Na minha concepção, a formação do bacharel não supõe formação prévia na licenciatura nem experiência prévia de magistério. A experiência, a parte prática dessa formação, deve ser resolvida no âmbito do currículo, por meio de disciplinas e do estágio. Eu sei que a experiência prévia está legalmente exigida na LDB, mas acho isso uma coisa meio forçada. Do que adianta um sujeito ter dois anos de experiência para ser coordenador pedagógico? Em que isso garantirá melhor formação? É uma posição um tanto antiga, atrelada àquela idéia da oposição entre o pensar e o fazer, ou de que você aprende coisas fazendo. Entendo, portanto, que a formação desse pedagogo para desempenhar atividades na pesquisa educacional, esse pedagogo que poderá atuar na direção de escola, coordenação, planejamento e avaliação educacional, informática educativa, comunicação e produção de mídias, materiais didáticos, gestão de educação especial, pedagogia empresarial, animação cultural, psicopedagogia, etc., quer dizer, isso caracteriza o pedagogo *stricto sensu*, o especialista deve ser formado num curso específico, tendo no final as habilitações.

Marli: *Essa proposta não é bastante pretensiosa, como garantir subsídios teóricos para a formação/atuação deste profissional?*

Libâneo: Eu trabalho com essa idéia de que a especificidade do pedagógico está no processo de transmissão ou comunicação e internalização de saberes e modos de ação. Isso é o genérico. O que é o peculiar da pedagogia: saberes e modos de ação. Esses saberes e modos de ação não estão só na escola, mas eles contêm elementos que são comuns, então a partir de um bloco de estudos teóricos comuns nós teríamos que partir para as habilitações. A palavra “habilitações” é cheia de complicações semânticas e ideológicas. O pessoal das associações condenou a palavra “habilitação”, como já condenou outras. Outro dia um colega me censurou porque uso a palavra “tarefa”, e tarefa é uma palavra tecnicista. Acho isso de um primarismo sem tamanho, mesmo porque, lá pelas tantas, esse pessoal se descuida e fala em habilitações. Ora, todas as profissões trabalham com habilitações, como fariam a Medicina ou a Engenharia, não fossem as habilitações? Porque na pedagogia não podem existir habilitações?

Marli: *Na sua opinião, o curso de Pedagogia deve manter a centralidade na docência ou nas ciências da educação?*

Libâneo: É claro que a centralidade da formação de pedagogos docentes e pedagogos não-docentes deve ser a pedagogia. Não gosto de falar em ciências da educação, falo em pedagogia como campo teórico que congrega as demais ciências da educação. Não que não existam as ciências da educação, claro que existe a sociologia da educação, a psicologia da educação, a economia da educação, etc. Meu raciocínio é o seguinte: o campo de estudos, o campo científico da problemática educacional, este campo científico chama-se pedagogia. E o objeto de estudo da pedagogia são as práticas educativas. As práticas educativas são múltiplas na sociedade; uma delas é a educação escolar e, portanto, a docência é uma modalidade de trabalho pedagógico, então uso e abuso de uma frase que é a seguinte: “todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente”. Por consequência, a docência é uma modalidade peculiar de trabalho pedagógico; portanto, conceitualmente, o pedagógico é mais amplo, é um conceito de mais extensão do que o conceito de docência. Eu nego inteiramente o mote da ANFOPE, por isso eu o inverteo: a base da formação de todo profissional da educação é a formação pedagógica. Se a formação de professores deve ser feita integralmente numa faculdade de Pedagogia, então temos no curso de Pedagogia o bacharelado com habilitações e um Centro de Formação de Professores da Educação Básica, ou seja, as licenciaturas, com percursos curriculares distintos. Enfim, não há como assegurar a pedagogia enquanto campo específico se você não fizer um percurso curricular paralelo.

Marli: *Ao colocar a formação do bacharel e do licenciado não se mantém a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica?*

Libâneo: O bacharelado e a licenciatura são dois cursos, com percursos paralelos; se dicotomia são duas coisas distintas, então há dicotomia mesmo. É claro que o que há de comum é a atividade educativa e podemos até falar, a escola, mas há o currículo de formação específica do especialista e a formação específica do professor, assim como a formação pedagógica para o especialista e a formação

pedagógica para o professor. Não vejo problema nisso. E insisto mais uma vez: não há nenhuma teoria sólida que justifique a idéia corrente de que ter especialista e professor na escola representa fragmentação do trabalho pedagógico. A divisão técnica do trabalho é requisito de qualquer instituição, a começar pela família. Ela não é, por si mesma, geradora de desigualdade. A escola é uma instituição que possui administradores, técnicos, escriturários, professores, cada um com papéis na divisão do trabalho. Refiro-me, portanto, a distintas especialidades profissionais, habilitações profissionais. Um diretor de escola, um reitor de universidade, um diretor de faculdade, a rigor, não precisam ser professores. Alguém pode fazer um curso para ser diretor de escola porque deseja exercer profissionalmente a atividade de administrar escolas. Alguém quer ser professor, faz um curso para ser professor. Não vejo nenhum absurdo nisso. Outra coisa é dizer que um diretor de escola tem funções pedagógicas. Claro que tem, é claro que um diretor de escola é um educador, assim como o secretário é educador, o servente é educador, a merendeira é educadora. Ou seja, todos realizam tarefas eminentemente pedagógicas, mas não necessariamente docentes.

Com formação específica, é possível formar o especialista para trabalhar na Educação Básica. Não é possível para formar o especialista (o gestor, como quer a ANFOPE) para a Educação Básica num curso cuja característica é formar licenciados para lecionar em classes de educação infantil e séries iniciais. Como é que esse pedagogo especialista irá trabalhar com 5^a a 8^a se a formação básica dele é só para a 1^a a 4^a? Vamos tomar uma situação fictícia: chega na escola um coordenador pedagógico que formou-se como professor ou fez pós-graduação *lato sensu* depois da licenciatura de 1^a a 4^a; aí o professor de Química vai dizer o seguinte: você vai trabalhar comigo química, mas a base de sua formação é o quê? Qual é a competência que você tem para trabalhar comigo? Minha resposta é a seguinte: esse profissional pedagogo, o especialista, vai se especializar num âmbito da escola que é o âmbito da organização e gestão curricular e pedagógica. Ele é um especialista nisso, assim como o professor é especialista em Química. São dois tipos de especialistas, o especialista docente e o especialista da coordenação pedagógica. O professor de Química, por pressuposto,

conhece o conteúdo da Química, o processo investigativo da Química e como ensinar Química. E o pedagogo conhece as teorias da aprendizagem, o processo do conhecimento, entende das características da criança que aprende, características psicológicas, as teorias da didática. O que nós vamos fazer no dia-a-dia da escola é uma troca de especialidades. O confronto ou o compartilhamento das especialidades vai se dar no âmbito da prática. E como é que ele vai obter a prática? Ele vai obter a prática no estudo das disciplinas específicas, no estágio e, depois, no exercício profissional. Todo mundo aprende efetivamente a profissão no exercício profissional.

Marli: *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica fundamentam-se numa concepção de professor como prático-reflexivo e no desenvolvimento de competências. Quais as implicações para os cursos de formação de professores diante de políticas que defendem a supervalorização de saberes da experiência e na formação por competências como determinantes na trajetória profissional do professor?*

Libâneo: A minha resposta a essa questão vai além dos discursos em vigor na nossa área. No início da onda reflexiva me entusiasmei com o discurso do professor reflexivo, mas eu logo vi que era um caminho que não combinava com a lógica dos meus estudos anteriores. Aqui faço um parêntese para fazer uma crítica à nossa área, que é essa tendência incontida para os modismos. Embarcamos com muita facilidade em discursos muito atraentes, em discursos novos e não vamos fundo na crítica, não vamos fundo em saber qual é a origem desses discursos, onde é que eles estão assentados, qual é a base epistemológica desse discurso. A metáfora do professor reflexivo gerou um discurso muito atraente, porque ele pegava precisamente numa chave que combinava ao mesmo tempo com Paulo Freire e o marxismo, por conta do mote ação-reflexão-ação, que tanto combinava com um pensamento mais espiritualista como com um pensamento de base marxista. Só que indo mais fundo, verifica-se que ele surgiu num contexto claramente do pensamento neoliberal. Lendo de uma maneira mais aprofundada depois a gente vai descobrir que ele está assentado em Dewey, que é um pensamento pragmático, uma filosofia pragmáti-

ca, que acaba sendo reduzido ao refrão ação-reflexão-ação, que também está na pedagogia jesuítica, na pedagogia de Freire, em propostas marxistas, etc. Tudo isso forma um sentido na cabeça das pessoas, do professorado, e se o pesquisador não é muito atento, ele acaba embarcando nisso sem saber qual é a origem teórica. Então, em algum momento eu me perguntava, eu quero ser pragmático ou quero continuar na tradição marxista? Porque toda a fundamentação teórica do professor reflexivo está no pragmatismo de Dewey. Bem, eu estou escapando um pouco da sua pergunta, então vou dizer o seguinte, eu trabalho hoje com uma corrente chamada teoria histórico-cultural da atividade, que é uma teoria formulada por Leontiev, com base em Vigotsky, depois desenvolvida por Davídov, que trabalha especificamente a atividade de aprendizagem. E a Teoria da Atividade tem uma fundamentação fortemente marxista, e isso leva a entender que a base da definição de uma profissão está na atividade. Atividade humana no geral e depois nas atividades que vão se desdobrando. É a atividade de aprendizagem, atividade artística, atividade científica, atividade esportiva, etc. Mas a idéia é de que a profissão se define melhor quanto mais você definir o que é a sua atividade. Você analisa a atividade enquanto tal, situada num sistema de atividades mais global da sociedade, implicando as exigências econômicas, culturais que são postas, e você pode chegar a partir daí na definição daquilo que caracteriza uma atividade, ou vamos dizer daquilo que se pode chamar de competências. E aí entra todo um mundo de confusões, quer dizer, o Perrenoud, aqui no Brasil, a Guiomar Namo de Melo e outros, também partem do perfil profissional, da identidade profissional do professor, mas por um outro caminho, que foi o caminho exatamente do profissional reflexivo, da epistemologia da prática, etc. O meu caminho também fala de competências, mas como sinônimo de formação omnilateral, formação politécnica, visando uma unidade na ação humana entre capacidades intelectuais e práticas, num sistema de atividades que envolve a subjetividade, o contexto e a intervenção participativa das pessoas.

Voltando à sua pergunta, acho difícil responder em poucas palavras, mas a visão economicista e empresarial de competências com toda a certeza contribui para o aligeiramento e o esvaziamento da

formação, e aí que é difícil a gente lidar com esses problemas, porque eu posso pensar em competências na perspectiva da teoria histórico-cultural da atividade, mas quando chega no operacional, freqüentemente as perspectivas se confundem. Bom, mas admitindo essa procedência das críticas que são feitas a essa concepção economicista de competências, por outro lado eu gostaria de estar afirmando a necessidade de, primeiro, termos um rol de características que definem a profissionalidade do professor, e podemos chamar isso de competências, desde que a entendamos numa dimensão mais ampliada, numa dimensão mais humanista, mais dialética. Segundo: entre as competências profissionais de professor teríamos necessariamente de situar o que se poderia chamar de capacidades e habilidades do professor, de procedimentos. Então eu hoje estou defendendo que a formação de professor necessita que se tenha explicitado aquelas práticas e aquelas ações e operações para usar o linguajar da teoria da atividade que são requeridas no exercício profissional. Em terceiro lugar: o que precisa estar muito claro na minha concepção é que a atividade de aprendizagem é a atividade dominante no Ensino Fundamental. A atividade de aprendizagem é a principal tarefa do professor, quer dizer, o que o professor faz é orientar as atividades de aprendizagem. O que é ensino? São as condições e formas pelos quais você ajuda, orienta, assessora a aprendizagem do aluno. O que é essencial na atividade da aprendizagem? O conhecimento teórico-científico. Para ir mais além da pergunta que você faz, que é o tema das competências e da superação do professor reflexivo, o tipo de linha que eu venho trabalhando está me levando a considerar três aspectos cruciais na formação de professores: primeiramente, a formação teórica, depois o “saber fazer”, pois o trabalho do professor é uma atividade eminentemente prática, não técnica, e ele precisa ter instrumentos de trabalho, ele precisa ser instrumentalizado para trabalhar. E, finalmente, a formação para considerar as questões do marco sociocultural e institucional em que se dá o exercício da profissão, tanto o sociocultural mais global quanto o sociocultural incrustado na escola, que é o entendimento de que as práticas socioculturais e institucionais também educam, elas influenciam as aprendizagens que envolvem um tipo de aprendizagem participativa.

ADENDO DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO À ENTREVISTA, APÓS A HOMOLOGAÇÃO DAS DIRETRIZES

Libâneo: As diretrizes aprovadas em 2006 apenas confirmam a análise que pretendi fazer nessa entrevista. Obviamente mantenho as mesmas críticas, porque nada mudou. Conforme me manifestei nos últimos artigos publicados nas revistas *Educação e Sociedade* do CEDES e *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas, a resolução mantém as posições tradicionalmente defendidas pela ANFOPE, que sacrificam a pedagogia como campo científico e campo profissional. A resolução do CNE dispõe em seus artigos 2º e 4º que o curso de Pedagogia é um curso de formação inicial de professores para exercer funções de magistério. Portanto, mantém o entendimento estreito de que pedagogo é o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, estabelece, absurdamente, que são também professores todos os profissionais que atuam na gestão e organização de sistemas de ensino, na coordenação, na elaboração e execução de projetos, na avaliação de sistemas, na pesquisa e difusão científica. Em relação a essas duas questões, minha posição é amplamente conhecida. Primeiro: por razões lógico-conceituais, o curso de Pedagogia pode incluir o curso de formação de professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não ser reduzido a ele. Segundo: não tem nenhuma sustentação teórica, nem pela epistemologia nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base da formação do pedagogo é a docência. O raciocínio mais límpido diz que o campo da pedagogia é a reflexão sobre as práticas educativas, em sua diversidade, uma delas o ensino, ou seja, a docência. É simplesmente absurdo dizer que um coordenador pedagógico exerce, nessa função, o magistério; que o planejador da educação exerce magistério; que o especialista em avaliação está exercendo o magistério; que o pesquisador exerce o magistério. Podemos dizer que esses profissionais são pedagogos, mas docentes, não. Resulta, portanto, num imenso empobrecimento do campo científico e profissional da pedagogia atribuir a denominação “pedagogo” apenas aos professores que exercem o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Conforme já tive oportunidade de escrever, basta uma breve análise do conteúdo da resolução para se constatar sua inconsistência teórica. Começa pela falta de uma conceituação clara de pedago-

gia. O texto estabelece a que se destina o curso, as modalidades de formação, as competências do egresso, mas não explicita a natureza e o objeto do campo do conhecimento pedagógico. Sem definir pedagogia e docência, logo no artigo 2º introduz a conceituação de docência nos seguintes termos:

Compreende-se docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído (sic) em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia [...]

Esse artigo é o único momento da resolução em que se dá uma definição de termos. Mas é fácil observar que essa definição é logicamente insustentável, pois define o termo principal pelo secundário, ou seja, a pedagogia aparece como um conceito subordinado à docência ou, no mínimo, docência sendo identificada com a pedagogia. Ao postularem essa identificação, os legisladores desconhecaram toda a tradição teórica e a estrutura lógico-conceitual da ciência pedagógica. Dessa insuficiência conceitual decorre a confusão elementar entre o campo científico e seu objeto, entre pedagogia e docência, entre ação educativa e ação docente e, afinal, a redução do curso de Pedagogia ao curso de formação de professores.

Há mais imprecisões conceituais. Por exemplo, no mesmo artigo 2º afirma-se que “o curso de Pedagogia [...] propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”. A pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual o conceito de pedagogia da resolução? Logo à frente, no artigo 4º, são definidas como atividades docentes.

A insuficiência conceitual leva a definições operacionais muito pouco convincentes do ponto de vista teórico, e o exemplo mais patente é a definição de atividades docentes, tal como consta no parágrafo único do artigo 4º: o planejamento, a execução, a coordenação de projetos e experiências educativas e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional. Ou seja, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o animador

cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes). Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional, sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade.

Em boa parte decorrentes dessas insuficiências de base, são verificadas outras:

a) O art. 5º descreve as competências necessárias aos egressos do curso de Pedagogia como dezesseis atribuições do docente. São descrições em que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando superposições e imprecisões quanto ao perfil do egresso.

b) O art. 2º, § 2º, e o art. 3º apresentam orientações desconexas sobre a formação, distintas ou sobrepostas às competências do pedagogo mencionadas do art. 5.

c) Nos artigos 2º e 4º, que estão repetidos, são criadas cinco modalidades de magistério, a saber: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, Cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos. São cinco as modalidades formativas, mas em todo o texto há referência apenas a duas, Educação Infantil e Anos Iniciais. Faltam orientações quanto ao percurso curricular e às modalidades de diplomação. Não se esclarece se são percursos curriculares separados ou se há uma base comum que depois se ramifica em habilitações (o texto não menciona o termo “habilitações”, nem outro equivalente). Do mesmo modo, o artigo que trata da formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão, etc. (art. 64 da Lei n. 9.394/96) em nível de pós-graduação está inteiramente desconectado dos demais artigos, deixando dúvidas aos dirigentes de cursos de formação. Além disso, a resolução ignora a prescrição legal da LDBEN de que essa formação deve ser feita também em cursos de graduação em Pedagogia.

d) O artigo 6º define a estrutura curricular em três blocos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores, onde supostamente se incluem disciplinas e atividades curriculares, mas isto não está suficientemente claro devido à redação confusa e à imprecisão.

e) O art. 9º exclui toda e qualquer outra modalidade de formação inicial que não sejam as estabelecidas na Resolução. O art. 10 determina a extinção de todas as habilitações existentes; o art. 14 estabelece a formação de especialistas em cursos de pós-graduação; o art. 11 mantém o Curso Normal Superior.

Em conclusão, a Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente de precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A resolução, aliás, não fez mais do que seguir a tradição do discurso da ANFOPE. Após quinze anos de discussões e polêmicas, ela não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação de educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos das escolas de Ensino Fundamental.

Encaminhado em: jun/07

Aceito em: jun/07