

O curso de Pedagogia nas Atuais Políticas Públicas para o Setor Educacional.

Maria Aparecida Segatto Muranaka

Resumo

Ao abordar as principais estratégias e ações governamentais para a reconfiguração dos papéis a serem assumidos pelo Estado e pela educação superior, o presente artigo tem por objetivo discutir as políticas públicas para a educação enfatizando, nesse contexto mais amplo, a situação atual dos cursos de Pedagogia. Essa perspectiva requer uma incursão nas diretrizes im/pro - postas pelo Banco Mundial e seus reflexos no esforço oficial para a reforma do Aparelho de Estado, encetada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). Desde a aprovação da LDB 9.394/96, de forma orgânica, novas políticas de formação de professores vão se delineando por meio da legislação correlata que a regulamenta. A análise desse arcabouço legal estará referenciada tanto nos documentos do MARE, quanto naqueles elaborados pelo Ministério da Educação visando o cotejo entre as medidas por eles propostas com as determinações expressas na LDB e na legislação complementar.

Summary

The present article aims to discuss the public politics to education, emphasizing, in this broader context, the current situation of the Pedagogy courses. This is done studying the main government actions to reformulate the roles to be assumed by the State and by the superior education. That perspective requires an incursion through the imposed proposals by the World Bank and its reflexes in the official effort to reform the State Apparatus started by the Ministry of Administration and Reform of the State (MARE). Since the approval of the law 9394/96 (LDB), of organic form, new politics of teachers formation are being delineating by means of the correlate legislation that regulates it. The analysis of that legal skeleton will be referenced in the documents of the MARE as well as in those ones elaborated by the Ministry of Education, aiming the comparison between the rules proposed by them with the express determination in the LDB and in the complementary legislation.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; política educacional; formação de professores; Decreto nº 3.276/99.

Introdução

Em sua trajetória de 61 anos — desde que foi instituído quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil¹ — o curso de Pedagogia foi várias vezes regulamentado², passou por

¹ Por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Na formação do licenciado, incluindo o pedagogo, prevalecia o modelo denominado de “3 + 1”, ou seja, três anos eram dedicados às disciplinas de conteúdo e, justapondo-se a essa formação, um ano era destinado à formação pedagógica. Dessa forma, as licenciaturas constituíam-se como mero apêndice do bacharelado, além disso, na pedagogia configurou-se, nas palavras de Valnir Chagas (1984), “a esdrúxula didática da pedagogia”.

² Além do citado Decreto o curso de Pedagogia foi regulamentado pelos Pareceres CFE nº 251/62 e nº 252/69, ambos relatados pelo então conselheiro Valnir Chagas. Esses Pareceres fixaram o currículo mínimo e a duração do curso. Enquanto o primeiro mantinha a dicotomia bacharelado e licenciatura

polêmicas propostas oficiais de modificação³ e teve

- que formavam, respectivamente, o “técnico em educação” e o professor das disciplinas pedagógicas do Curso Normal - o Parecer 252/69 extinguiu o bacharelado, o curso passou então a formar professores do Curso Normal e do curso primário além de especialistas em educação (orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, supervisor escolar etc.).

³ Referimo-nos a um conjunto de Indicações - nº 22/73, nº 67/75, nº 68/75, nº 70/76, nº 71/76 - apresentadas pelo Conselheiro Valnir Chagas. Algumas chegaram a ser homologadas pelo Ministro da Educação sendo posteriormente sustadas e devolvidas ao CFE. Esses documentos legais redefiniam a formação pedagógica das licenciaturas, prescreviam-lhes orientações básicas e regulamentavam a formação de professores e especialistas em educação apontando para a extinção dos cursos de Pedagogia. Intervindo nos rumos do processo, professores e estudantes se organizaram e desencadearam uma mobilização nacional. O “Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, e seus congêneres regionais, passou a disputar com o governo o controle do

reformulações implementadas por diversas instituições de ensino superior⁴.

Nunca faltaram infundáveis debates a respeito de sua identidade, mormente nos períodos em que vinham à baila propostas de reestruturação de suas funções, de sua grade curricular e do perfil profissional de seus egressos. Não obstante, o curso de Pedagogia teve um grande crescimento, verificado especialmente após as reformas do ensino superior

Lei nº 5.540/68) e do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), uma vez que as habilitações específicas tornaram-se, a partir de então, exigências para o preenchimento de diversos cargos de especialistas em educação. Evidentemente, o curso não passou incólume à política educacional privatizante do período militar e à postura mercadológica dos empresários da educação que encontravam em membros do CFE seus acólitos, sob o olhar complacente do MEC. Tampouco, o curso fugiu à regra estabelecida de aligeirar a formação dos profissionais da educação por meio das licenciaturas curtas.

Hoje, quando a “enxuta” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) vem ganhando

processo de reformulação dos cursos de formação de educadores opondo-se às diretrizes do MEC. Seminários, congressos, encontros e documentos fizeram parte desse cenário, destacando-se os “Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação” organizados pelo MEC, a partir de 1981, sob forte influência do movimento dos educadores. A etapa conclusiva dos trabalhos - após embates entre os representantes do MEC e lideranças de professores e alunos - ocorreu em 1983, em Belo Horizonte, com o “Documento Final” que traduzia a proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, passando a constituir-se como referência para o encaminhamento de discussões e reflexões sobre a formação dos profissionais da educação. O “Documento de Belo Horizonte” defendia, entre outras, a tese de formar o professor enquanto educador, portanto, a base da identidade profissional de todo educador centrava-se na docência. Recomendou, ainda, que o CFE não legislasse imediatamente sobre a questão — uma vez que as experiências pedagógicas que algumas instituições vinham realizando e outras que poderiam acontecer deveriam ser acompanhadas e discutidas - e que, também, reformas referentes aos cursos de formação de educador deveriam ser comunicadas à Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), mais tarde sob a denominação de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

⁴ Instituições de ensino superior implementaram reformulações curriculares no curso de pedagogia, incluindo novas habilitações ligadas à formação de especialistas (além daquelas que tinham sido previstas pela Resolução CFE nº 2/69), e muitas passaram a ter a formação docente como eixo do curso enquanto as habilitações “técnicas” constituíam-se como complementares. Dessa forma tentavam negar, na prática, a concepção tecnicista que fragmentava a formação do professor e do especialista.

⁵ Estado este que sequer chegou a configurar-se no Brasil.

“gordurinhas extras”, a formação dos profissionais da educação volta a ser questionada. Conseqüentemente, o Curso de Pedagogia mais uma vez encontra-se na pauta das discussões de educadores e dos órgãos oficiais, estes os responsáveis pelas regulamentações que vão delineando com maior clareza as diretrizes políticas encetadas, pelo governo central, para o setor da educação.

Uma análise das atuais políticas públicas para a formação dos profissionais da educação, ainda que rápida como neste artigo, não pode desconsiderar as principais estratégias e ações governamentais para a reconfiguração dos papéis a serem assumidos pelo Estado e pela educação superior. Nessa perspectiva, serão objeto de nosso olhar as “recomendações” dos organismos internacionais, as propostas de reforma do Aparelho de Estado e documentos do Ministério da Educação que retratam o planejamento para a área educacional, na tentativa de apreendermos as atuais alterações impostas ao Curso de Pedagogia de forma não isolada do contexto mais amplo que as gerou.

1. As atuais orientações do MEC

O conjunto de pressupostos teórico-metodológicos presente no diagnóstico e nas propostas sobre a reforma do Estado — capitaneada por Bresser Pereira, então Ministro do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) — não se aparta das concepções pautadas no ideário neoliberal. Muitas das propostas dessa reforma nortearão o implemento de uma série de medidas de ordem legal no âmbito da educação.

O ideário neoliberal, opondo-se ao Estado de Bem-Estar,⁵ propõe algumas medidas que, segundo ele, poderiam servir de remédio à crise do modelo de acumulação capitalista. Entre essas medidas faz-se imprescindível o delineamento de um Estado forte que possa: controlar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários — considerados como principais ameaças para a liberdade do mercado e responsáveis diretos pela crise capitalista, inclusive pelo desemprego — e controlar o fundo público, cortando os encargos sociais e os investimentos na economia — com ênfase no desmonte dos serviços públicos e na privatização de bens públicos. Enfim, um Estado mínimo com fraca

⁶ Lembremos que durante os trabalhos da Constituinte e quando da

presença nas políticas econômico-sociais mas forte o suficiente para cortar encargos sociais, um Estado que promova a estabilidade monetária, ao conter gastos sociais e manter um grande exército industrial de reserva para quebrar o poderio dos sindicatos, implementando a legislação anti-greve. Considera-se, ainda, que o Estado deve promover a reforma fiscal para incentivar os investimentos privados e, portanto, reduzir os impostos sobre o capital e as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual, ou seja, impostos sobre o trabalho, o consumo e o comércio. Ademais, o Estado deve manter-se afastado da regulação da economia (“livre mercado”), eliminando seus instrumentos de intervenção como controle de preços, incentivos etc.. (cf. Chauí, 1997).

Embora Bresser Pereira aponte “a inviabilidade da proposta conservadora de Estado mínimo” (1997:7), os quatro componentes básicos da reforma do Estado nos anos 90, por ele arrolados, torna possível relacioná-los às características do ideário neoliberal acima explicitados. O primeiro componente básico envolve a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho por meio do tríplice processo de privatização, publicização e terceirização. O segundo processo de reforma do Estado refere-se à redefinição de seu papel regulador, ou seja, implica na redução do grau de interferência do Estado ao “efetivamente necessário”, por meio de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado. Nesse sentido, o Estado passa a ser o promotor da capacidade de competição ao invés de protetor da economia nacional. O terceiro componente básico da reforma implica no aumento da governança do Estado, ou seja, a administração pública deve ser gerencial, separando-se no interior do Estado, no âmbito das suas atividades exclusivas, a formulação de políticas públicas e a sua execução. O último componente básico da reforma do Estado, apontado pelo ex-ministro, refere-se ao aumento da governabilidade, ou seja,

...do aumento do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos... ” (cf. MARE, 1997:19).

Dos quatro componentes básicos para a reforma do Estado, apontados por Bresser Pereira, vamos nos deter no primeiro deles — delimitação das funções do Estado — por trazer um novo conceito, o “público não-estatal”,

que tem implicações diretas na área educacional. Para delimitar as funções do Estado o então ministro distingue quatro setores estatais, e para cada um deles apresenta diferentes diagnósticos e propostas. Os quatro setores são: (1) o Núcleo Estratégico — que corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e ao Poder Executivo, ou seja, trata-se do governo, em sentido amplo, responsável pela definição de leis, políticas públicas, bem como pelo zelo ao cumprimento das mesmas — cuja propriedade tem que ser necessariamente estatal; (2) as Atividades Exclusivas do Estado — setor no qual os serviços só podem ser realizados pelo Estado (regulamentar, fiscalizar, fomentar), não podendo ser delegadas a terceiros como, por exemplo, impostos, polícia etc. — aqui também a propriedade só pode ser estatal; (3) o Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado — aqueles que podem ser realizados por instituições não-estatais como prestadoras de serviço, ai incluem-se as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus — a propriedade deve ser a “pública não-estatal”; 4) o Setor de Produção de Bens e Serviços para o Mercado — engloba as empresas estatais do segmento produtivo ou do mercado financeiro — onde a propriedade privada é a regra. (cf. Bresser Pereira, 1997).

Ao tratar do Setor de Serviços Não-Exclusivos do Estado o autor inclui as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus, ou seja, o Estado deve reduzir também a sua participação no setor de serviços públicos e não apenas no setor de produção para o mercado. Estabelece-se uma forma de parceria entre a sociedade e o Estado onde os serviços, hoje estatais, seriam absorvidos por associações civis sem fins lucrativos, qualificadas como “Organizações Sociais”. O Estado continuaria a fomentá-las e a controlá-las por meio de um “contrato de gestão” que se estabelece entre as partes, nas palavras do autor, “trata-se de uma forma de propriedade pública não-estatal...” (MARE, 1997:5).

Ao lançar mão do conceito de “público não-estatal” o documento vai ao encontro das teses que, desde os trabalhos da Constituinte, foram defendidas pelas escolas particulares como forma de diluir o critério jurídico que distingue o público do privado⁶. O teor dessas teses é o mesmo da apresentada por Bresser Pereira segundo o qual

elaboração da LDB os privatistas defenderam a tese de que todas as escolas são públicas porque destinam-se ao público, portanto, não haveria de diferenciá-las em termos de sua entidade mantenedora (se o Poder Público ou entidade de direito privado). Sendo assim, as verbas públicas deveriam ser destinadas às escolas em geral, sem distinção.

⁷ Observe-se que o termo utilizado é equidade e não igualdade. Pablo Gentili

...se definirmos o público como aquilo que está voltado para o interesse geral, e como privado aquilo que é voltado para o interesse dos indivíduos e suas famílias, está claro que o público não pode ser limitado ao estatal, e que fundações e associações sem fins lucrativos e não voltadas para a defesa de interesses corporativos mas para o interesse geral não podem ser consideradas privadas (MARE, 1997:25/6).

O autor vai mais longe afirmando que

...as Organizações Sociais tenderão a assimilar características de gestão cada vez mais próximas das praticadas no setor privado, o que deverá representar, entre outras vantagens: a contratação de pessoal nas condições de mercado; a adoção de normas próprias para compras e contratos e ampla flexibilidade na execução do seu orçamento. (MARE, 1997:6).

Estas últimas palavras de Bresser Pereira parecem não deixar dúvidas quanto à inserção da educação — entre outros serviços públicos, constitucionalmente considerados como direitos sociais — na lógica privatista, por ser “pública não-estatal” e transformada numa Organização Social, ancorada nos mesmos princípios administrativos que regem o setor privado. Sob essa nova lógica organizacional seriam as universidades capazes de manter alguns princípios, duramente conquistados, como por exemplo, o contrato de docentes por meio de concurso público de provas e títulos; o não pagamento de mensalidades escolares; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e a não submissão desse tripé aos ditames do mercado; o compromisso social com a formação dos estudantes; o tempo destinado à reflexão e à crítica visando mudar ou superar os conhecimentos instituídos?

Ademais, qual é a lógica que permeia essas propostas de reforma do Estado, nas quais se insere a educação? Marilena Chauí com muita propriedade afirma:

A Reforma encolhe o espaço público dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível - nas atividades ligadas à produção econômica - mas também onde não é admissível - no campo dos direitos sociais conquistados. O Estado se desobriga, portanto, de uma atividade eminentemente política, uma vez que pretende desfazer a articulação democrática entre poder e direito. Dessa maneira, ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado. (Chauí, 1998:24).

Parece haver grande coerência entre a concepção

governamental do papel a ser desempenhado pelo Estado, as “recomendações” dos organismos internacionais e a política educacional encetada pelo MEC, inserindo-se aí a formação docente. No primeiro segmento do texto tentamos identificar a presença dos princípios do ideário neoliberal nas propostas do governamentais para a reforma do Estado, mormente aquelas que dizem respeito à educação. A seguir, tentaremos explicitar as “recomendações” do Banco Mundial para a educação superior e o nexo existente entre essas e a política educacional estabelecida pelo MEC, permeada pelas concepções neoliberais da reforma do Estado.

Em relação ao ensino superior o Banco Mundial propõe, para os países em desenvolvimento, quatro orientações-chaves para a sua reestruturação. São elas:

- *fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento das instituições privadas;*
- *proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;*
- *redefinir a função do governo na educação superior;*
- *adotar políticas visando a prioridade dos objetivos da qualidade e equidade.*⁷ (Banco Mundial, 1995:4).

Quanto à primeira “orientação”, argumenta-se que o desenvolvimento de instituições não universitárias e o fomento dos estabelecimentos privados são mais eficazes para os países em desenvolvimento por satisfazerem a demanda social, por serem instituições menos onerosas, portanto, mais atrativas para os estudantes e mais fáceis de serem criadas pela iniciativa privada, além de contribuir para a melhor adequação dos sistemas de ensino ao mercado de trabalho. Para o desenvolvimento

observa que “*Equidade é uma palavra que vem ganhando espaço cada vez mais importante nos discursos dos políticos e tecnocratas neoliberais, bem como nos documentos e recomendações dos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial e o FMI (...)* equidade costuma se contrapor, na terminologia neoliberal, a igualdade. (...) equidade articula-se assim com um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais entre as pessoas. Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta igualdade. Equidade e igualdade contrapõem-se, sendo a primeira uma noção que promove as diferenças produtivas entre os indivíduos, enquanto que a segunda tende a reproduzir um critério homogeneizador de caráter artificial, a serviço de aparentes interesses coletivos que negam as diferenças mencionadas e, conseqüentemente, a própria individualidade das pessoas.” (GENTILI, 1996:43).

das instituições privadas recomenda-se que o governo evite o controle de preços das mensalidades escolares, inclua mecanismos de credenciamento, fiscalização e avaliação dessas instituições, preste assistência técnica, permita que fixem tanto os direitos de matrícula e a composição de seus estudantes, quanto os tipos de programas que oferecem. A educação à distância é recomendada por ser considerada eficaz para aumentar o acesso dos grupos desfavorecidos, por promover a educação permanente e melhorar os conhecimentos, como por exemplo, na formação dos professores em serviço.

Ao analisar o documento do MEC - "Planejamento Político Estratégico - 1995/1998" - constata-se que para cada uma dessas quatro orientações do Banco Mundial existem metas estabelecidas pelo governo brasileiro. Assim, esse documento aponta para três linhas de atuação, onde encontramos nitidamente incorporadas as recomendações do Banco Mundial:

1. transformar as relações do poder público com as instituições de ensino.
2. expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes;
3. *reconhecer a diversidade e heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam às peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado* (MEC, 1995:26).

O documento explicita que o MEC atuará no sentido de "substituir controles meramente burocráticos por processos de avaliação da qualidade dos serviços prestados e da relação custo-benefício" e, ao delinear a política para o setor privado, inclui: "simplificar as exigências burocráticas para o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições e reorganizar o sistema de credenciamento com base em avaliação da qualidade." (MEC, 1995:26 e 31). O Exame Nacional de Cursos (Provão) operacionalizou, em parte, essa meta. Ao estabelecer as "Políticas para o sistema como um todo", o citado documento aponta, entre outras, para a "valorização dos modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, especialmente a formação de professores para o ensino básico." (MEC, 1995:27, grifo nosso). Os modelos institucionais alternativos, principalmente no que tange à formação de professores, estão sendo implementados pelos programas da UniRede, e disciplinados pelos instrumentos legais (tratados no próximo segmento deste texto) que, ao normatizarem a

LDB, recuperam dispositivos que constavam do projeto apresentado no Senado, mas que não foram nela incorporados. Também o Plano Nacional de Educação apresentado pelo governo manteve a coerência com essas metas ao considerar que as universidades públicas são muito onerosas e não devem constituir-se como modelo único para todo o sistema. Estabelece, então, como objetivo

diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para o exercício do magistério ou de formação geral (MEC/INEP. *Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998, p. 53*).

O Banco Mundial, para operacionalizar sua segunda orientação - proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento - recomenda que o governo mobilize uma maior quantia de fundos privados. Assim, as instituições públicas devem exigir a participação dos estudantes nos gastos, a fixação de mensalidades e outros encargos; a ajuda externa e de organismos de crédito; os contratos de pesquisa para a indústria e serviços de consultoria; a eliminação de subsídios não relacionados com a educação (por exemplo, moradia estudantil e alimentação); o financiamento proveniente de ex-alunos e a realização de atividades que gerem recursos, entre outros, cursos rápidos de formação profissional. Convém lembrar que são recorrentes as propostas de cobrança de mensalidade escolares e outras taxas em instituições públicas, além do que muitas delas já estão adotando a prática de cobrança de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) e da prestação de serviços à iniciativa privada. As recomendações do Banco Mundial seriam mais facilmente cumpridas caso as universidades públicas adotem o modelo das "Organizações Sociais" proposto pelo MARE.

A implementação das duas últimas "recomendações" - redefinir a função do governo na educação superior e adotar políticas visando a prioridade dos objetivos da qualidade e equidade - exige, segundo o Banco Mundial, que o governo descentralize todas as atividades administrativas; apoie o mercado com incentivos e instrumentos orientados; implemente políticas visando a maior autonomia administrativa e a maior assunção de responsabilidades por parte das instituições públicas. Nesse sentido, o MEC propõe que, além do modelo das

Organizações Sociais, as instituições federais devem remover entraves legais e criar mecanismos para viabilizar a autonomia universitária: estabelecer o repasse global de recursos com garantia de manutenção do nível de investimentos públicos, associar recursos a indicadores de desempenho e instituir um novo regime jurídico, (...) para docentes e servidores. (MEC, 1995:28).

Segundo a óptica oficial, a autonomia é entendida como a possibilidade de as instituições públicas criarem mecanismos para a busca de fontes adicionais de recursos junto à iniciativa privada e de decidirem sobre contratação e remuneração de pessoal conforme suas peculiaridades e disponibilidades orçamentárias.

As ligações existentes entre a concepção do papel do Estado, as "orientações" do Banco Mundial e os documentos oficiais explicitam que a política educacional em implementação submete o público à mesma lógica que permeia o privado, sob o argumento da "equidade, produtividade, eficiência e eficácia". Considera-se a educação como mercadoria a ser oferecida ao "aluno-consumidor", preferencialmente, em instituições privadas, que em função do "livre mercado" são movidas pela concorrência, barateando os custos. Ou seja, a educação deixa de ser considerada como direito social e passa a ser encarada como um serviço a ser prestado ao cliente. Enquanto o Estado vai negando sua face pública eximindo-se de suas responsabilidades com o setor educacional, coerentemente, o MEC age como gerenciador do processo assumindo uma dupla função: ser o grande indutor e implementador dessas estratégias — por meio do aparato legal e da formação da opinião pública — e o controlador do processo — avaliações das instituições e divulgação dos resultados, possibilitando ao "aluno-cliente" a opção pelos melhores serviços oferecidos (instituições e cursos bem avaliados no Exame Nacional de Cursos de Graduação) e recorrer aos órgãos específicos de atendimento ao consumidor (PROCON), no caso de insatisfação ou propaganda enganosa.

Os documentos oficiais mencionados revelam coerência entre si e com as diretrizes mais amplas do governo. Ademais, o Projeto de LDB gestado no Senado, sob os auspícios do MEC, era o único viável na tentativa de justificar as medidas que já vinham sendo implementadas (lembremos que a LDB já nasceu regulamentada) e a reforma educacional projetada.

Assim, o imenso cipoal legislativo, alguns anteriores à LDB e outros advindos para

regulamentá-la, vai corporificando a política educacional excludente. (Muranaka, 1998:379).

2. A formação dos profissionais da educação na LDB e na legislação correlata

No Título VI - "DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO" - a LDB define os fundamentos, delimita os níveis e o *locus* da formação docente e apresenta os requisitos para a valorização do magistério (Arts. 61 ao 67). Referindo-se à formação de docentes para a educação básica o Art. 62 determina que esta se dê no nível superior, por meio de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, mas admite, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação mínima de nível médio, na modalidade Normal. É nesse artigo que a LDB faz sua primeira referência aos Institutos Superiores de Educação.

O artigo 63 da LDB vai referir-se aos "institutos superiores de educação", sem defini-los, determinando que tais institutos mantenham:

- I cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (incisos I a III, respectivamente).*

O MEC, por meio de legislação correlata, vem normatizando a LDB. Aprovações pontuais de legislações complementares vão conformando um modelo de educação que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, fazendo parte de um articulado plano de governo. Assim, os dispositivos acima citados foram posteriormente regulamentados por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 - dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio - do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 - regulamenta para o Sistema Federal de Ensino alguns dispositivos da Lei nº 9.394/96 - da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, anexa ao Parecer CNE/CP nº 115/99 - dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação - e do Decreto nº

3.276, de 6 de dezembro de 1999, posteriormente alterado pelo Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000 - dispõe sobre a formação em nível superior dos professores para atuar na educação básica.

Vejamos, em linhas gerais, como esses documentos legais tratam a formação docente, seja em termos do local onde esta poderá ocorrer, seja em termos de exigências curriculares. Segundo a Resolução CNE/CP nº2/97 os programas especiais de formação pedagógica de docentes destinam-se a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, ficando a cargo da instituição que oferece o programa verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina na qual pretende habilitar-se (Art. 2º). É prevista uma duração de, pelo menos, 540 horas, incluindo as 300 horas mínimas de prática de ensino, com ênfase na metodologia de ensino específica da habilitação pretendida. (Art. 4º). Nessas trezentas horas de prática de ensino os participantes do programa, que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendem habilitar-se, poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre ao plano curricular do programa e a supervisão seja de responsabilidade da instituição que ministra a habilitação (Art. 5º e 6º). A parte teórica do programa poderá ser semipresencial, na modalidade de ensino a distância (Art. 8º). O concluinte receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (Art. 10). Saliente-se, ainda, que esses programas de formação pedagógica podem ser feitos nos Institutos Superiores de Educação.

Diante dessa norma legal percebe-se que imperou a lógica da improvisação, salutar em algumas atividades, mas não quando se trata de formar educadores. O inconcebível em outras áreas ganha status de legalidade quando se trata da formação docente, pois permite-se que bacharéis egressos de diversas áreas de formação, em exercício no magistério, possam transformar-se em educadores num curso semi-presencial, na modalidade de ensino à distância, de 240 horas. Não consta que os licenciados possam completar a formação inicial recebida (nem em curso presencial e nem na modalidade de educação à distância) e transformarem-se, por exemplo, em advogados, engenheiros, dentistas, médicos, enfim que exerçam profissões para as quais não foram habilitados. Não seria possível nem mesmo pensar em educadores atuando nessas áreas exemplificadas e, por já estarem no exercício profissional, completarem sua formação num

curso aligeirado. Não se advoga que um dia essa medida seja extensiva aos licenciados, mas é difícil concordar que na profissão docente o “bico” possa ser tranqüilamente legitimado.

Dado que a formação docente pode ocorrer no Instituto Superior de Educação, vejamos como o Decreto nº 2.306/97 tratou essa nova instituição, embora não o tenha definido, assim como a LDB também não o fez. Tal Decreto estabelece que as instituições de ensino superior podem assumir os seguintes formatos: 1. universidades, 2. centros universitários, 3. Faculdades integradas, 4. Faculdades e 5. Institutos superiores ou escolas superiores (Art. 8º). O referido documento caracteriza apenas as duas primeiras, sendo que a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão mantém-se apenas nas universidades (Art. 9º), e os centros universitários são definidos como “*Instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (...)*”. (Art. 12).

Só posteriormente é que os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram normatizados. Segundo o Parecer CNE/CP nº115/99

os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a educação geral do futuro professor da educação básica. (*grifo nosso*).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº1/99 os ISEs podem incluir os seguintes cursos e programas: 1. *Curso Normal Superior*, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; 2. *Cursos de licenciatura*, destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; 3. *Programa de formação continuada*, destinados à atualização de profissionais da educação básica; 4. *Programas especiais de formação pedagógica*, nos termos da Resolução CNE/CP nº2/97 (Art. 1º). Constituem-se as seguintes exigências para o corpo docente dos ISEs: 10% com titulação de mestre ou doutor; 1/3 em regime de tempo integral; metade com comprovada experiência na educação básica; professores contratados pelo instituto ou nele lotados (Art. 4º). A duração do curso normal superior é de 3200 horas sendo que os concluintes do curso

normal de nível médio, com pelo menos 3200 horas, terão assegurado o aproveitamento de estudos até o limite de 800 horas (Art. 6º, § 5º) e os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão incorporar, nas 800 horas exigidas da parte prática de formação, as horas comprovadamente a ela dedicadas (Art. 9º, § 2º).

Como se vê, nessa instituição a pesquisa não tem presença necessária, além do que as exigências em relação ao corpo docente do ISE contrastam com aquelas feitas às universidades. O ISE, colocado em quinto lugar na hierarquia das instituições educacionais superiores (conforme os formatos estabelecidos pelo Decreto nº 2.306/97), que fica com a responsabilidade de formar os profissionais da educação corresponderia ao “colegião com dignidade”, destinado à massa e à formação dos professores como defende Cláudio de Moura Castro?⁸ Fica patente o aligeiramento na formação dos professores uma vez que a depender do curso concluído pelo egresso (concluintes do ensino normal de nível médio) e da experiência profissional (alunos-docentes na educação básica) o curso reduz-se a 1600 horas. Interessante observar também que os estudos realizados em nível médio podem ser aproveitados em curso superior. Outra questão intrigante: se a pesquisa não integra o cotidiano desses institutos como cumprirão os quesitos que os definem, particularmente no que diz respeito à produção do conhecimento? Como formar um profissional capaz de investigar sua própria ação docente?

3. O Curso de Pedagogia face aos Decretos Presidenciais

Desde a década de 80, o curso de Pedagogia tem sido o único responsável pela formação, em nível superior, do docente da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Muitas das instituições elegeram a docência como base de formação superando, na prática, a norma legal que o fragmentou em habilitações específicas.

⁸ Cláudio de Moura Castro defende a diferenciação das instituições de ensino superior, conforme seus objetivos, para cumprir funções distintas. Assim, com o objetivo de formar os líderes que pensariam melhor e exerceriam o papel de críticos destinam-se as instituições onde a pesquisa está presente, merecedora dos recursos necessários para alcançar seus objetivos, pois reúne os melhores professores e os melhores alunos. Não é necessário dizer que essa instituição destina-se às elites. Para formar profissionais liberais que devem atender o mercado de trabalho, as empresas determinariam o que se ensina, fazendo parcerias com as instituições públicas. Outro tipo seriam as instituições que formariam os técnicos que devem dominar os conhecimentos práticos e específicos requeridos pelo mercado de trabalho. E, finalmente, o “colegião com dignidade”, que demandam menores investimentos, destinado às massas. (cf. Castro, 1996).

Porém, a depender das novas determinações, retrocederemos ao modelo anterior, com um agravante: altera-se o *locus* de formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. A Resolução CNE/CP nº 1/99 ao possibilitar que o ISE a incluía o Curso Normal Superior, visando a licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, abriu espaço para que a formação dos professores desses níveis de ensino fosse deslocada dos cursos de Pedagogia para a “nova” instituição.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 970/99, relatado pelos conselheiros Eunice Ribeiro Durham, Yugo Okida e Abílio Afonso Baeta, considera que o Curso Normal Superior é o único que pode oferecer as habilitações para magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Face a tal determinação o curso de Pedagogia destinar-se-ia à formação dos especialistas (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), configurando-se, dessa forma, como um bacharelado. Assinale-se que esse Parecer foi aprovado na Câmara do Ensino Superior por apenas 50% dos votos dos conselheiros uma vez que, de um total de doze, cinco estavam ausentes e um, o Conselheiro Jacques Velloso, votou contrário, apresentando declaração de voto.

Contra o teor do Parecer manifestaram-se, antes e depois de sua aprovação, entidades, associações, conselhos de cursos e educadores em geral. Também os membros da “Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia”⁹ foram signatários de um documento enviado à Câmara do Ensino Superior conclamando o Conselho Pleno a rever, a reformular e a refletir sobre a questão do curso de Pedagogia. Assinale-se que a referida comissão, desde maio de 1999, havia entregue à Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) o texto “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia”. As diretrizes contidas no texto referido confrontam-se com aquelas do Parecer 970/99, dado que considera o pedagogo como

profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base

⁹ A Comissão, nomeada pela Portaria SESu/MEC 146/03/1998, era composta pelos seguintes professores: Leda Scheibe (presidente), Celestino Alves da Silva Junior, Márcia Angela Aguiar, Tizuko Morchida Kishimoto e Zélia Milléo Pavão.

obrigatória de sua formação e identidade profissionais.” (*Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, 1999:1*).

Percebe-se, pois, que ao aprovar o Parecer 970/99 a Câmara do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação foi na contramão da história desrespeitando não só a Comissão de Especialistas, nomeada pelo próprio MEC, como o processo histórico de construção coletiva, pautado em pesquisas e experiências, no campo da formação docente.

Por discordar das orientações contidas no Parecer 970/99, a Câmara de Educação Básica requereu, com base regimental, sua discussão no Conselho Pleno. Sem dúvida, a questão mais polêmica era a exclusividade atribuída aos Cursos Normais Superiores na preparação dos docentes da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A discussão constava da pauta da reunião do Conselho Pleno, que seria realizada no dia 7 de dezembro de 1999, pela manhã. Várias entidades representativas da área de educação encontravam-se em Brasília, a convite da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, para uma audiência pública. Apesar de toda movimentação e protestos, o governo na noite do dia 6 de dezembro intervém de forma açada e intempestiva por meio do Decreto Presidencial nº 3.276/99 (assinado pelo Presidente da República e pelo Ministro da Educação) que contém as mesmas orientações do Parecer CNE/CES nº970/99. Contra esse novo inoportuno documento legal e a forma autoritária de interromper o diálogo a sociedade não se calou, desencadeando amplo movimento nacional no âmbito das instituições de ensino e associações representativas dos educadores, exercendo pressão para que o decreto fosse revogado. Também se manifestaram, contra seu conteúdo e sua forma, alguns membros do Conselho Nacional de Educação¹⁰ surpreendidos que foram, na reunião do dia 7, com a notícia do Decreto nº3.276/99. Assinale-se, ainda, a apresentação do Projeto de Decreto Lei nº385 de autoria dos deputados Pedro Wilson, Djalma Paes e outros, que “susta a aplicação do disposto no Decreto

nº3.276/99”, até hoje não discutido na Câmara Federal.

Mesmo diante de tantas manifestações contrárias ao decreto o governo fez ouvidos moucos e o documento em tela não foi revogado, apenas teve alterado em seu § 2º, artigo 3º, por meio do Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000, que substituiu a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”.¹¹ Ressalte-se que a alteração feita por esse Decreto havia sido sugerida pelo Conselho Pleno do CNE uma vez que fora decidido, em seu âmbito, constituir uma comissão bicameral para examinar e oferecer sugestão ao Decreto nº3.276/99 (Parecer CNE/CP nº10/2000, aprovado em 09/05/2000). Interessante observar que, entre outros, a conselheira Eunice Ribeiro Durham votou contra essa alteração. Não restam dúvidas de que, sem a luta política das diversas instâncias representativas dos educadores, nem mesmo essa alteração teria ocorrido. Entretanto, ao assim estabelecer a legislação acaba por determinar o Curso Normal Superior como *locus* privilegiado da formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. Transfere-se, dessa forma, a formação desses docentes, “preferencialmente”, para uma “nova” instituição na estrutura organizacional do ensino brasileiro, criando-se, assim, um sistema dual de formação e desconsiderando que os cursos de Pedagogia já cumprem essa tarefa.

Cabe observar ainda que, segundo dados mais recentes, a Pedagogia encontra-se entre os cinco maiores cursos do Brasil em relação: ao total de matrícula - respondendo por 6,6% delas, perdendo, em termos numéricos, apenas para Direito, Administração e Engenharia; ao total de concluintes em 1997 - 9,4%, Direito e Administração, respectivamente, são os cursos que mais alunos formam; ao total de vagas - 7,0%, repetindo-se aqui a mesma situação da variável anterior; e ao total de inscrições no vestibular de 1998 - 4,7%, sendo que Direito, Administração, Medicina e Engenharia são os quatro cursos com maiores percentuais de matrícula (cf. MEC/INEP. *Evolução do Ensino Superior: 1980/1998*). Portanto, o curso de Pedagogia é responsável pela formação de um grande contingente de profissionais, muitos dos quais para atuar como docentes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Ademais, é lícito lembrar que boa parte

¹⁰ Referimo-nos ao documento “Às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à Educação”, datado de 8 de dezembro de 1999, onde os signatários (Carlos Roberto Jamil Cury, Edla Soares, Hésio Albuquerque Cordeiro, Jacques Veloso, João Monlevade, Kuno Paulo Rohden, Regina de Assis e Silke Weber) consideram “*inoportuna a publicação do Ato de Executivo, que interrompe, assim, uma discussão em curso e corre o risco de inibir o desenvolvimento e a consolidação de experiências exitosas de formação em inúmeras universidades*”. (Esse documento encontra-se publicado na revista *Educação e Sociedade*, nº68, dez/99, p.342/3).

¹¹ Segundo o Decreto nº3.276/99 o citado dispositivo assim determinava: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á *exclusivamente* em cursos normais superiores.” (grifo nosso). O Decreto nº3.554/00 apenas substituiu a expressão *exclusivamente* por *preferencialmente*.

desses cursos é oferecida por instituições particulares. Mas, mesmo que a qualidade da formação dada nessas instituições deixe a desejar, não parece mais lógico tentar sanar os possíveis problemas encontrados, em vez de se criar uma outra instituição?

No que tange à formação docente, a leitura da LDB não enseja a interpretação que é dada tanto pelo Decreto nº 3.276/99, quanto pelo Decreto nº 3.554/00. Nem mesmo na única vez que a LDB refere-se ao curso de Pedagogia, tal restrição lhe é imposta. Assim, o Art. 64 trata da

... formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica...

prevendo que esta seja realizada nos cursos de Pedagogia ou de Pós-graduação, "(...) a critério da instituição de ensino (...)", desde que garantida a base comum nacional. Portanto, como bem analisa o Conselheiro Jacques Veloso, do Conselho Nacional de Educação,

o art. 64 não determina que os cursos de Pedagogia formem somente profissionais para a Administração, o Planejamento, a Inspeção, a Supervisão, a Orientação Educacional voltados para a educação básica. Logo, a formação desses profissionais é uma, e apenas uma das tarefas dos cursos de Pedagogia ministrados em universidades. (Veloso, *Declaração de voto ao Parecer CNE/CES nº 970/99*).

Dado que na LDB nenhum artigo restringe a possibilidade de os cursos de Pedagogia formarem docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, tentamos resgatar o momento em que, durante o processo de sua tramitação, surge algum dispositivo que trate da questão. Verificamos que o Projeto de LDB oriundo da Câmara dos Deputados não contemplava esse novo *locus* de formação docente, isso só veio a ocorrer quando da apresentação no Senado Federal, em maio de 1992, do projeto "A Lei da Educação" do senador Darcy Ribeiro, que assim determinava:

Art. 68. A formação de docentes para atuar no ensino fundamental e médio se faz preferentemente em Institutos Superiores de Educação, em regime de tempo integral. (grifo nosso).

Parágrafo único. Os institutos superiores de educação são instituições de nível superior, integrados ou não a universidades e federações de escolas superiores e mantêm:

- a) curso normal superior para formação de docentes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio (grifo nosso);
- b) programas de formação em serviço para educadores, sobretudo recém-formados;
- c) programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis;
- d) centros de demonstração, com cursos regulares, experimentais ou não, de todos os níveis de ensino, para assegurar pesquisa e formação em serviço aos seus alunos nas práticas da arte de educar.

As partes sublinhadas nesse Art. 68 explicitam a origem do Parecer CNE/CES nº 970/99 e de seus irmãos univitelinos: os Decretos nº 3.276/99 e nº 3.554/00. Não é demais lembrar que "A Lei da Educação" (apresentada ao Senado Federal por Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Corrêa, em 1992) teve como colaboradora a Profª Eunice Ribeiro Durham, exatamente uma das autoras do Parecer nº 970/99, para a qual Darcy Ribeiro faz agradecimento explícito na "Exposição de Motivos", no início daquele documento.

4. Considerações Finais

A breve análise dos documentos aqui empreendida permite-nos afirmar que a LDB e a legislação que a regulamenta ao possibilitarem a implantação dos Institutos Superiores de Educação mantiveram a coerência com as orientações do Banco Mundial e com os princípios norteadores da educação superior, postos claramente nos documentos oficiais elaborados pelo MARE e pelo MEC, no sentido de diversificar as instituições de ensino, "*favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários, especialmente a formação de professores para o ensino básico.*"

A formação aligeirada dos docentes, especialmente da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, pairava há muito no horizonte do governo. O famigerado Decreto nº 3.276/99 faz parte de uma seqüência de documentos legais que normatizam a LDB e, com eles, ajuda a compor um todo coerente e harmonioso em relação à política pública para o setor educacional. Não é lícito ignorar a existência de cursos de Pedagogia que apresentam qualidade questionável, mas o deslocamento da formação docente para o curso normal superior não garante a solução dos problemas. E será que teria sido essa a intenção: melhorar a formação desses docentes para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental

em cursos especialmente planejados para essa finalidade? Não podemos ignorar o interesse do setor privado em instituições de ensino menos onerosas, porque menos exigentes em termos de formação de seus docentes e em termos de exigências legais quanto ao contrato de trabalho de seus professores.

Tampouco podemos ignorar o empenho e a colaboração do governo para que fosse aprovado o projeto de LDB urdido no Senado por melhor adequar-se à política educacional, que aos poucos vai sendo implementada.

Assim,

o processo de "conciliação aberta" que permitiu a construção de um projeto comprometido com a defesa da escola pública foi, aos poucos, sendo solapado pelos que a ele se opunham, que não pouparam esforços para fazer prevalecer os seus fins. Em resumo, os setores hegemônicos representados no/pelo governo tentaram "matar dois coelhos de uma só vez": aniquilar a metodologia democrática de elaboração da LDB e, ao mesmo tempo, impor-lhe um conteúdo lacunar e socialmente excludente (*Muranaka e Minto, 1998:74*).

Ressalte-se também que, segundo a LDB,

"até o final da Década da Educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Art. 87, § 4º).

Para dar conta do cumprimento deste dispositivo, e também para melhorar outros indicadores educacionais, o MEC vem trabalhando por meio de uma política de certificação em massa, e a formação docente não foge a esta regra. Convém lembrar ainda que, segundo a ótica do Banco Mundial, a formação inicial do professor além de mais dispendiosa não se constitui em condição necessária para o melhor desempenho dos alunos, sendo a capacitação em serviço mais determinante nesse aspecto. Daí esse organismo recomendar aos países em desenvolvimento que suas políticas educacionais priorizem a capacitação em serviço, e que tanto nesta como na formação inicial sejam enfatizadas a modalidade da educação a distância, menos onerosa que a presencial (cf. Torres, 1996). Não estaria a política encetada pelo MEC reforçando o aligeiramento da formação dos professores quando, entre outras iniciativas, valoriza, por exemplo, modelos institucionais alternativos de formação de professores para o ensino básico como: o curso Normal Superior, a educação à distância e os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental,

do ensino médio e da educação profissional em nível médio?

O MEC menciona em documento que instituições de ensino superior enviaram projetos para ministrarem cursos de formação de professores a distância ao CNE, incluindo algumas universidades federais que já foram credenciadas para ministrar, nessa modalidade, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Física. Segundo o mesmo documento, a UniRede, projeto de universidade virtual, já conta com a adesão de quarenta e cinco (45) instituições que se propõem a oferecer em 2001 cerca de cem mil vagas para professores da educação básica, e acrescenta que

o grande desafio é formar, em sete anos, cerca de 600 mil docentes (MEC, 2000).

O Curso Normal Superior que, preferencialmente, será o responsável pela formação dos professores de nossas crianças não viria a corroborar as orientações políticas do governo brasileiro no sentido exposto neste trabalho?

5. Referências Bibliográficas

- BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/ BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C., 1995.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, nº 248, p.27833/41, de 23 de dez. de 1996.
- _____. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997. Regulamento, para o Sistema Federal de Ensino, disposições da Lei nº 9.394/96. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, seção I, p. 17.991, de 20 de ago. 1997.
- _____. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, de 7 de dez. de 1999.
- _____. Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276/99. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, Seção I, p. 1, de 8 de ago. de 2000.
- _____. MEC/CNE/CP. Resolução nº 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação *Diário Oficial da União*, Brasília: Gráfica do Senado, seção 1, p.50, de 01 de out. de 1999.
- _____. MEC/CNE/CP. Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 de jun. de 1997 (mimeo).

- _____. MEC/CNE/CES. Parecer n° 970, de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 9 de nov. de 1999 (mimeo).
- _____. MEC/CNE/CP. Parecer n° 10, de 9 de maio de 2000. Proposta de Revisão do Decreto n°3.276/99. Brasília, 9 de maio de 2000 (mimeo).
- _____. MEC/INEP. Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília, 1998 (mimeo).
- _____. MEC/INEP. *Evolução do Ensino Superior: 1980/1998*. Disponível na internet <http://www.inep.gov.br>
- BRASIL/ Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado/ Secretaria da Reforma do Estado. Projeto *Organizações Sociais*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de Política Educacional. *A Política para as Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, julho de 1995.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Planejamento Político-Estratégico: 1995/1998*. Brasília, maio de 1995.
- _____/MEC/SESu. *Enfrentar e Vencer Desafios*. Brasília, abril de 2000.
- _____/MEC/SESu. *Proposta de Diretrizes Curriculares, Curso de Pedagogia*. Brasília, 6 de maio de 1999 (mimeo).
- CASTRO, Cláudio de Moura. Como será o ensino no ano 2000? Created: Version: November,27, 1996, file name:ano 2000 Sarney.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia Neoliberal e Universidade. Palestra proferida na Universidade Federal de São Carlos, março de 1977 (mimeo).
- _____. A Universidade Hoje. In: *Revista Praga: estudos marxistas* n°6. São Paulo: Hucitec, setembro de 1998, p. 23-32.
- COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. *À CÂMARA DE Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação*. Brasília, 11 de novembro de 1999 (mimeo).
- CURY, Carlos Roberto Jamil et. al. "Às universidades, sociedades científicas e entidades profissionais relacionadas à Educação", datado de 8 de dezembro de 1999. In: *Revista Educação e Sociedade*, n°68, dez/99, p.342/3.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T. e GENTILI, P. (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.
- MURANAKA, M.A.S. *O Estado na definição de um projeto educacional: o público e o privado na trajetória da LDB*. São Carlos: UFSCar, 1998 (tese de doutorado).
- MURANAKA, M.A.S. e MINTO, C.A. O capítulo "Da Educação Superior" na LDB: uma análise. In: *Revista Universidade e Sociedade* n°15, Andes-SN, Brasília, fev. de 1998, p.65-75.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Lívia et. al. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/ Ação Educativa, 1996.

Maria Aparecida Segatto Muranaka é professora assistente doutora na UNESP/IB/Campus de Rio Claro/Departamento de Educação
