



ANFOPE
ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO

XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE- ENANFOPE
10 A 12 DE MAIO DE 2023

DOCUMENTO ORIENTADOR DO XXI ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE

“POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO”

BRASÍLIA, 2023

Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE – 2023- ENANFOPE**COMISSÃO ORGANIZADORA GERAL DO EVENTO**

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)

Dra. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves (FURG)

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)

Dra. Ana Sheila Fernandes Costa (UnB)

Comissão de Relatoria

Dr. Renato Barros de Almeida (UEG/PUC-GO)

Dra. Deise Ramos da Rocha (IFB)

Comissão de Inscrição

Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)

Ma. Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos (SEEDF)

Érika Nayara Paulino Melo (Mestranda - UnB)

Fernanda Gasparin (Mestranda - UnB)

Comissão de Comunicação

Dr. Fábio Luiz Alves de Amorim (SEDU)

Érika Nayara Paulino Melo (Mestranda - UnB)

Carlos André (Doutorando - UnB)

Comissão de Indicações para Hospedagem e Alimentação

Lays Cristine Soares de Carvalho (Doutoranda - UnB)

Fernanda Gasparin (Mestranda - UnB)

Comissão de Logística e Materiais

Dra. Ana Sheila Fernandes Costa (UnB)

Dra. Marli Vieira Lins de Assis (UnB/SEEDF)

Bolsistas FAPDF/Proic

Comissão Credenciamento, Materiais e Controle de Frequência

Fernando Santos Sousa (Doutorando/UnB)

Alessandra Assis (Doutoranda/UnB)

Laíse Dourado (Doutoranda/UnB)

Danyela Martins Medeiros (Doutorando/UnB)

Maíra Vieira Amorim Franco (Doutoranda/UnB)

Nathalia Barros Ramos (Doutoranda/UnB)

Comissão de Abertura

Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)

Deise Avelina Felipe Saraiva (Doutoranda/UnB)

Comissão Científica

Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UnB)

Leonardo Bezerra do Carmo (Doutorando/UnB)

Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE – 2023- ENANFOPE

Instituições representadas, por docentes, técnicos e estudantes, presentes ao XXI ENANFOPE:

UNB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS	UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UMINHO/PT	UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS CAMPOS ARAPIRACA
USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFAL - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
UNESP - FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA	UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO	UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ/FECLI
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO ESCOLAR MUNICIPAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS ARTHUR DA COSTA FREIRE (CEMAPI)	UECE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	REAMEC - UFMT/UFPA/UEA
UFERSA - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO/CAMPUS ANGICOS	UFDPAR- UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA
UFNR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE NORTE	UNIVERSIDADE AUTONOMA DE ASSUNCION
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE TOCATINS (UFTO)
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UFMS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA- UEFS	UFGD - UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL	FACULDADES INTEGRADAS DA AMÉRICA DO SUL
FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNIFESP – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
UFSC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL	UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

DIRETORIA NACIONAL DA ANFOPE

“ANFOPE na luta, consolidando a mobilização e fortalecendo a resistência” Biênio - 2021-2023

Mandato: 5/2/2021 a 5/2/2023 – prorrogado até 12/5/2023

PRESIDÊNCIA

Diretoria Executiva Presidente

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Secretária Geral

Silvana Bretas

Diretor de Comunicação

Fábio Luiz Alves de Amorim

Diretora Financeira

Maria Renata Alonso Mota

Diretora de Articulação Institucional

Lucília Augusta Lino

CONSELHO FISCAL

Titular

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Iria Brizezinski

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Suplente

Celi Taffarel

Rita De Cassia Cavalcanti Porto

Helena Lopes de Freitas

VICE-PRESIDENTES REGIONAIS

Região Norte

Ana Rosa Peixoto de Brito

Região Nordeste

Alessandra Assis

Região Centro-Oeste

Andreia Nunes Militão

Região Sudeste

Malvina Tânia Tuttman

Região Sul

Márcia de Souza Hobold

SECRETÁRIO REGIONAIS

Região Norte

Alessandra Peternella

Região Nordeste

Isabel Maria Sabino de Farias

Região Centro-Oeste

Renato Barros de Almeida

Região Sudeste

Magali Aparecida Silvestre

Região Sul

Luiz Aparecido Alves de Souza

Comissão de Redação Inicial do Documento

Helena Costa Lopes de Freitas

Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Luiz Carlos de Freitas

Malvina Tuttman

Renato Barros de Almeida

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Eliana Felipe

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1. ANÁLISE DA CONJUNTURA NACIONAL.....	11
1.1 O cenário externo.....	13
1.2 O enfrentamento do neoliberalismo remanescente.....	14
2. A ANFOPE E A ATUALIDADE DOS SEUS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE	19
3. A ANFOPE E A LUTA POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MOMENTO ATUAL	23
3.1 As resistências necessárias em defesa da formação sócio-histórico do professor: a base comum nacional.....	23
3.2 A Luta da ANFOPE: o Curso de Pedagogia como graduação plena.....	29
3.3 A Formação Continuada de professores.....	34
3.4 A extensão na formação de professores	39
3.5 A Formação de Professores do Campo	41
3.6 A ANFOPE e a luta por uma política nacional de valorização dos profissionais da educação	45
4. DIRETORIA ELEITA PARA O BIÊNIO 2023-2025.....	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

A Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação - ANFOPE vem ao longo da sua história sendo uma referência na discussão e na luta pela Formação e Valorização dos Professores e demais Profissionais da Educação. Em seus 40 anos de existência, considerando sua origem no Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, instalado em 02/04/1980, durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) na PUC/SP, a ANFOPE vem promovendo encontros nacionais que debatem a conjuntura nacional, as políticas de formação de professores e as perspectivas para a Educação Pública Brasileira.

O Encontro Nacional da ANFOPE, realizado a cada dois anos, é sempre um marco para a análise e definição das pautas e estratégias de luta da entidade. Neste ano de 2023, realizaremos o nosso **XXI Encontro Nacional da ANFOPE - ENANFOPE**, com o tema: **“A ANFOPE E A LUTA POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO”**. O Encontro será realizado entre os dias 10 e 12 de maio de 2023, na Universidade de Brasília e contará com mesas de discussão, grupos de trabalho e a Assembleia da ANFOPE que irá aprovar o Documento Final.

Nesse sentido, apresentamos o **Documento Orientador do XXI ENANFOPE**, que será inicialmente discutido, nas regionais e com as sugestões vindas das regiões iremos realizar um grande debate ao longo do encontro e aprovaremos a versão final. Seguindo o procedimento utilizado em todos os encontros nacionais da Anfope na construção dos documentos finais, mais uma vez, retomamos e reafirmamos os princípios da entidade, analisamos a conjuntura e a política de formação posta e traçamos as estratégias de enfrentamento, destacando as principais bandeiras de luta para o próximo biênio.

O atual momento político brasileiro se apresenta mais promissor que o período anterior, o qual foi marcado por uma intensa crise sanitária, na política e na economia, apresentando ameaças concretas ao processo democrático, com políticas que impactaram a qualidade da educação básica e superior e na formação de professores. Com a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026), retomou-se um espaço de diálogo com o governo federal; porém, a eleição de Lula precisou contar com uma frente ampla

de diversos partidos e as disputas de concepção, em especial, no campo educacional. O que exige uma intensa mobilização e articulação das entidades do campo educacional em defesa da educação pública.

Destacamos que a ANFOPE tem sua história marcada pela defesa de políticas de formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho que valorizam o profissional e que assegurem o reconhecimento social do magistério, seu profissionalismo e profissionalização, sua profissionalidade, e a construção de uma concepção de formação de professores ancorada na base comum nacional¹¹. Entendemos que uma sólida política de formação e valorização dos profissionais da educação é condição para avançarmos nacionalmente na garantia do direito à Educação pública de qualidade. A formação de professores se baseia nas produções acadêmico-científicas que constituem a área da Educação e nas conhecimentos e vivências dos professores da Educação Básica.

Por fim, considerando a disputa de concepções que se coloca na definição das políticas educacionais no Brasil, exige-se forte atuação da ANFOPE e de seus associados na defesa da escola pública, laica, estatal, gratuita em todos os níveis e modalidades de ensino, de qualidade referenciada no social, e da educação como direito de todos os cidadãos e cidadãs brasileiras e na luta por uma política de formação e valorização dos profissionais da Educação. Nesse sentido, a ANFOPE conclama os associados, os estudiosos e pesquisadores do campo da formação de professores, os coordenadores de cursos de licenciatura, os estudantes de licenciaturas e professores da educação básica, a fortalecer a nossa mobilização em torno de nossas pautas de luta, que como entidade científica produz conhecimentos no campo da formação de professores, particularmente na defesa da implementação da Base Comum Nacional em todos os cursos. Para isso, convidamos todos e todas para a leitura desse documento gerador de discussões do XXI Encontro Nacional da ANFOPE, com a expectativa de que as ideias aqui apresentadas contribuam para o fortalecimento de nossa mobilização na construção de nossas estratégias de luta para os próximos dois anos.

¹ A **base comum nacional** defendida pela ANFOPE não se assemelha em nada com a Base Nacional Comum (BNC) do governo federal RESOLUÇÃO CNE/ CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, como iremos evidenciar neste documento.

1. ANÁLISE DA CONJUNTURA NACIONAL

No documento final da ANFOPE de 2021, a análise de conjuntura realizada apontava para pelo menos dois eixos básicos: a crise estrutural do capital que se agrava neste século XXI e a emergência do populismo autoritário²² do qual o governo Bolsonaro era expressão, formando uma associação entre a extrema direita e o neoliberalismo. A partir disso, a análise mostrava as possíveis consequências dessa associação para a política educacional e para a formação dos educadores.

A análise tinha por base o entendimento de que a crise do capital e o rentismo motivavam, por um lado, a união eleitoral da extrema direita com soluções econômicas neoliberais, constituindo uma maioria eleitoral para deter o avanço da população insatisfeita e da esquerda; e, por outro lado, potencializavam a emergência, por várias razões, de métodos neofacistas para assegurar hegemonia econômica e política. Em ambos os projetos estava expressa a necessidade de adaptar o Estado às necessidades das forças conservadoras e às políticas neoliberais. Este diagnóstico não era exclusivo para o Brasil, mas espelhava também o que ocorria em outros países sob influência de uma extrema- direita crescente, o que facilitou igualmente um diagnóstico local.

Neste quadro, o Ministério da Educação do governo Bolsonaro foi entregue aos conservadores que priorizaram o desmonte da estrutura educacional com a finalidade de introduzir sua visão na área da formação da juventude através de ações como: o projeto Future-se; o programa de Escolas Militarizadas; o apoio à Escola sem partido, entre outras.

Este movimento partia de condições criadas na esfera educacional pelo golpe de 2016 e foi facilitado por um conjunto de medidas do Governo Temer, dentre as mais conhecidas: a PEC 95, a BNCC, a Base para a Formação de Professores e a Reforma do Ensino Médio, para citar algumas.

Por razões que os historiadores elucidarão melhor, o desenvolvimento destas medidas neoliberais tomadas por Temer caminhou de forma desarticulada no MEC e a coalisão conservadora/neoliberal na área da educação teve dificuldades para ser levada adiante com a entrega do MEC às forças conservadoras, como se viu logo no início do governo Bolsonaro. O que se assistiu depois foi o desfile de um conjunto de personagens idiossincráticas no comando do MEC, empenhadas em uma agenda ideológica de corte

² Os elementos definidores do que chamamos de populismo autoritário foram estabelecidos no documento da ANFOPE de 2021.

conservador e com o desmonte da educação nacional.

A agenda neoliberal ficou mais limitada ao Conselho Nacional de Educação e a articulações com Fundações e Institutos privados em contato direto com as redes de ensino – especialmente via CONSED e UNDIME.

A eleição de Lula retirou do poder executivo a ação sistemática da direita radical conservadora e sua associação com o neoliberalismo, e permitiu uma retomada das propostas democráticas, mesmo que em um governo de coalisão.

Tendo o Ministério da Educação ficado sob a direção o Partido dos Trabalhadores, a expectativa era que políticas mais à esquerda e que rompessem com a tradição neoliberal fossem postas em prática ou pelo menos fossem colocadas como horizonte pelo órgão. Se o governo, como um todo, é de coalisão com partidos de centro e até de centro-direita que podem flertar com o neoliberalismo, o MEC está sob controle de um partido de esquerda, portanto era natural se esperar uma política que contrariasse a lógica neoliberal. Infelizmente, não é o que se observa na política do MEC, pelo menos até agora. Embora isso não seja motivo para uma ruptura com o conjunto do governo Lula que se inicia, é claro que tende a abrir críticas às ações do Ministério da Educação, cuja atuação desde o processo de transição tem revelado esta fragilidade.

Por ora, o populismo autoritário do governo Bolsonaro está afastado das ações no governo Federal; no entanto, tratando-se de um governo de coalisão, não se pode dizer o mesmo em relação às forças neoliberais e suas receitas.

Dizemos que “por ora” o populismo autoritário está afastado do governo federal porque é importante lembrar aqui a experiência americana com Trump: mesmo tendo perdido as eleições para Biden e saído de cena na esfera federal, as ideias do populismo autoritário continuam vivas na figura de governadores como o da Flórida e o próprio Trump encontra-se em campanha para as próximas eleições americanas. Os impactos das políticas neoliberais na educação americana também continuam ocorrendo. Devemos esperar, portanto, que as ideias defendidas pelo movimento que apoiou Bolsonaro, com ou sem ele, continuem presentes no cenário nacional – especialmente se refletirmos sobre os resultados eleitorais das últimas eleições.

Também devemos apontar desde já o caráter mutante que as políticas neoliberais na educação assumem, quando procuram “adequar-se” taticamente a um governo existente em um determinado momento, sem perder seu objetivo estratégico, ou seja, a

obtenção de avanços incrementais na implantação da reforma empresarial da educação – especialmente através de formulações como a do movimento “Todos pela Educação” que se autoproclama “independente de governos”.

Para concluir esta visão geral do cenário, deve-se registrar que o governo Lula, não obstante, necessitará de muito apoio popular para poder implementar suas políticas e evitar um retorno da coalisão conservadora/neoliberal. O que cria uma situação bastante contraditória para as forças progressistas que o apoiam, na medida em que setores do governo Lula podem avançar para políticas de corte neoliberal. Além disso, exige-se uma postura das forças progressistas distinta daquela frente à coalisão conservadora/neoliberal: se antes imperava no MEC uma política de “cancelamento” das forças progressistas que desestimulava a formulação e a disputa de propostas específicas, agora, ante às possibilidades existentes de se influenciar as políticas do MEC, exigem-se das forças progressistas a cobrança, denúncia, formulação e a disputa de alternativas coerentes com seu projeto político.

1.1 O cenário externo

A estas dificuldades internas, específicas da política brasileira, somam-se outras de caráter internacional. Há um cenário mundial que se deteriora rapidamente tanto do ponto de vista econômico como militar. As dificuldades hegemônicas encontradas já há algum tempo pelos Estados Unidos da América do Norte para fazer frente à emergência da coalisão entre China e Rússia motivam enfrentamentos na Ucrânia e preparam seu desdobramento em direção a Taiwan. É um cenário de grande instabilidade e com profundas implicações econômicas para todos os países.

Como apontou o documento da ANFOPE de 2021, nos últimos 50 anos, após uma fase de desenvolvimento que vai do final da segunda guerra mundial até a década de 1970, o capitalismo vive um “interregno”, em que as crises tornam-se permanentes, motivadas pelas contradições geradas por barreiras endógenas e estruturais do capital ou pelas contradições que de longa data operam no próprio “motor do capital”, produzindo “falhas” constantes que se convertem em crises permanentes.

As insuficiências das teses da democracia liberal para converter promessas em realidades concretas para a população e o agravamento da lógica de exploração capitalista, bem como a insuficiência das políticas de austeridade, que geram mais miséria desassistida, são acontecimentos que permitem dizer que vivemos um momento de crise

bastante grave. Isso aumenta a responsabilidade das forças progressistas, e dos movimentos sociais, já que compete a elas avançar e formular novas propostas no âmbito da organização social.

Independentemente das peculiaridades das propostas que emergem neste processo, a responsabilidade atual das forças progressistas é, além da política imediata, pensar estrategicamente e construir um caminho anti-sistêmico que aponte para a ampliação da democracia e da igualdade social. Nesse sentido, a formação dos profissionais da educação não pode ser pensada, mais ainda nos tempos atuais, fora deste compromisso fundante com o futuro de uma democratização ampliada da sociedade.

Em resumo, do ponto de vista mais geral da crise do capitalismo, a situação descrita no documento nacional da Anfope de 2020 continua válida e agravando-se, agora em direção a uma crise de caráter geopolítico que atinge mais diretamente os países da Europa envolvidos em confrontos bélicos.

É de se esperar também que as soluções econômicas e sociais propostas pelo neoliberalismo continuarão a rondar as forças de esquerda na medida em que, pela natureza da crise que o capitalismo (e o liberalismo) passa neste momento, as soluções alternativas (por ex. keynesianas ou neo-keynesianas) também têm dificuldades para resolvê-la, criando mais esgotamento na sociedade e desesperança com o Estado como articulador do “bem-estar” coletivo.

1.2 O enfrentamento do neoliberalismo recrudescente

A análise feita no documento final de 2021 do Encontro Nacional da ANFOPE pode ser considerada atual, em especial no que se refere aos impactos do neoliberalismo. Se no âmbito federal a extrema-direita foi afastada do poder, no plano estadual e municipal a realidade é distinta e estas ideias ainda se encontram presentes em vários lugares. O mesmo pode ser dito do neoliberalismo, com a diferença que, neste caso, ele ainda encontra lugar na coalisão do governo Lula e, em especial, no âmbito do Ministério da Educação, como veremos.

Em 2021, apontávamos algumas das características que a coalisão conservadora/neoliberal estava construindo para a educação em continuação ao governo Temer. Nela resumíamos três linhas de ação:

1. Desarmar as propostas que visavam promover a formação crítica dos

estudantes, para além do conteúdo estrito, e restringir sua formação à crença meritocrática no indivíduo como um empreendedor de si mesmo (pelo *lado conservador*, o movimento Escola sem Partido procurava controlar politicamente diretores e professores e, pelo *lado neoliberal*, a padronização da educação procurava alinhar conteúdo curricular com avaliações nacionais censitárias - base nacional comum curricular, materiais de ensino impressos ou em plataformas *online*, avaliações censitárias anuais municipais, estaduais e federais). (ENANFOPE, 2021, p. 19)

Embutida na desculpa de que isso conduzirá à garantia dos direitos de aprendizagem de todos os estudantes, encontra-se a necessidade de inserir as instituições educativas em um “mercado educacional” que, pela concorrência entre escolas, via exames anuais de desempenho dos estudantes, geraria “qualidade”.

As características apontadas acima para a influência do neoliberalismo na educação e na política educacional, oriundas do governo Temer, estão até agora intocadas pelo MEC, que assumiu a política educacional cearense, fortemente influenciada pelas propostas neoliberais, tal como observamos na segunda linha de ação:

2. Privatizar a educação por meio da destruição moral do magistério e da educação pública de gestão pública, viabilizando o uso de fórmulas que transferem recursos públicos por meio de processos de terceirização da escola pública - inicialmente para ONGs com finalidade não lucrativa para criar mercado. A seguir, caminhar em direção à implantação de vouchers que transferem dinheiro público diretamente aos pais, com a finalidade de que eles “escolham”, na condição de “clientes”, a escola para seus filhos (pública de gestão pública, pública de gestão privada, privada ou “particular”, confessional, ou ensino domiciliar). Esse processo asfixia o financiamento público das escolas (e de sua qualidade) e fortalece o desenvolvimento do livre mercado educacional. (ENANFOPE, 2021, p. 20)

O desenvolvimento desta proposta começa com a inserção das escolas em um mercado educacional guiadas por metas e avaliadas permanentemente e estimula a privatização por dentro das redes, via dispositivos que alteram a dinâmica destas, tendo por base teorias de organização empresarial (alinhamento a bases nacionais associado à avaliação permanente de atingimento de metas pelas escolas, por exemplo). Esta versão branda da privatização por dentro prepara o terreno para a privatização radical das redes em momentos ou governos posteriores.

Esta agenda teria avançado no MEC do governo Bolsonaro se a equipe do ministro Paulo Guedes tivesse conseguido ambiente político no MEC para levar adiante as teses neoliberais. Mas sob controle dos conservadores, ficou difícil implementar esta política. Esta é uma das fontes de descontentamento das entidades empresariais que apoiam a educação – ditos independentes dos governos - como o Movimento Todos pela Educação - e que se afastaram do governo Bolsonaro. São estas forças que buscam, agora,

aproximação com o governo Lula que se inicia. E finalmente era apontado, como terceira linha de ação, que:

3. Juntamente com a privatização, promover uma “simplificação” na formação dos profissionais da educação, em direção a uma formação “pragmática”, ou seja, sua desqualificação, além de estimular a adoção de plataformas digitais de ensino (presenciais ou a distância) com impactos desastrosos em sua profissionalização. (ENANFOPE, 2021, p. 20)

Não há nada, até agora, que nos leve a pensar que o atual Ministério da Educação possa seguir um caminho diferente para a formação dos educadores. Por isso, a relevância da luta e da resistência ativa que a ANFOPE representa, junto com outras entidades, na busca de mudanças no cenário.

Portanto, no campo da educação, mesmo conseguindo-se exitosamente, pelo menos na esfera federal, afastar a extrema-direita, em termos de políticas educacionais neoliberais, os sinais emitidos pelo atual MEC não permitem visualizar um caminho diferente, ainda que ele poderá ter uma evolução menos radical do que se tivesse evoluído no ambiente do governo Bolsonaro.

Há evidências para que cheguemos a estas afirmações. O Ministro da Educação em recente entrevista aponta seu plano para o ministério. O resumo da entrevista, na visão da Revista Veja, é assim formulado: “Ministro afirma que, para o país virar a página do mau ensino, é preciso pacto nacional movido a metas, meritocracia e mais dinheiro, este um grande desafio”³. Eis os ingredientes do sucesso da política do MEC: metas, meritocracia e dinheiro.

Os que se detiveram a analisar a experiência cearense, que agora deverá ser difundida institucionalmente via MEC para todo o país, sabem da proximidade das Fundações e ONGs na educação naquele estado.

O próprio ex-prefeito de Sobral, Clodoveu Arruda, conhecido por Veveu do PT, cidade sempre apresentada como cartão de visita da política educacional do Ceará inclusive pelas Fundações, dirige uma ONG que faz assessoria educacional até mesmo em outros estados. Foi sua gestão municipal que impulsionou o modelo na cidade, tendo Izolda Cela como Secretária de Educação (a qual hoje é Secretária Executiva do MEC e que estudou com Manuel Palácios, também hoje no MEC como presidente do INEP). Clodoveu de Arruda foi o primeiro na atração das atividades da Fundação Lemann para

³ Disponível em <https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/lula-tem-prensa-diz-camilo-santana-sobre-plano-para-educacao/>.

o Ceará, entre 2011 e 2016. Como ele mesmo conta:

O Jorge Paulo Lemann visitou Sobral quando eu era prefeito, quase no final da minha gestão, pois o município tinha atingido o primeiro lugar no Ideb. Então, me convidou para passar um ano e meio nos Estados Unidos, como ‘visiting scholar’, na Universidade de Columbia. E algum tempo depois, me fez um desafio para que eu desenvolvesse um programa para, como ele mesmo denominou, “sobralizar” a educação pública brasileira”, explicou Veveu Arruda.

E continua:

Propus a ele montar o Centro Lemann no Brasil, focado na formação de lideranças educacionais, e ele aceitou. Tanto que hoje temos um centro de desenvolvimento de excelência da qualidade da educação brasileira, no interior do Ceará, cuja sede fica em Sobral⁴.

Na entrevista à Revista Veja, o atual ministro da Educação, é claro, afirma: “Vou pregar em prol dele (modelo do Ceará) em todos os estados, mostrando evidências científicas do que funcionou, dando estímulos e tentando dissolver o clima de polarização, que só atrapalha”.

O Ministro, por sua fala, chegou ao MEC com a política educacional definida: “sobralizar” a educação brasileira. Também os Estados Unidos tiveram o seu “milagre do Texas”, que serviu para impor meritocracia na educação para todo o país através da “No Child Left Behind”, uma lei que levou 14 anos para se constatar seu fracasso na elevação da qualidade da educação, mas que foi eficaz para incentivar a ampliação da privatização da educação americana. Apesar das diferenças com o Texas, especialmente no planejamento da responsabilização das escolas, lá mais duras ainda, a filosofia é a mesma. George Bush (filho) implantou esta lei, em 2001, gabando-se de sua atuação como governador do Texas. Ele aplicou a política em seu estado, quando era governador, e apresentou os “resultados” para convencer democratas e republicanos a embarcar na lei. Logo o “milagre do Texas” seria descoberto e esclarecido, mas não antes de que a lei tivesse sido aprovada.

O Ceará será o nosso Texas. Infelizmente, o Ministério da Educação foi capturado pelos métodos imediatistas e oriundos de políticas neoliberais fracassadas em países centrais defendidos pelo Todos pela Educação, por fundações e ONGs, que já operavam no estado ou apoiavam o Ceará na implementação destas. Tais políticas, que têm raízes

⁴ Disponível em <https://www.portalin.com.br/in-connection/veveu-arruda-aniversaria-e-lembra-a-atracao-do-centro-lemann-para-sobral/>.

em movimentos internacionais e que rondaram governos anteriores, agora voltam a ter livre trânsito no MEC, na contramão das expectativas de boa parte da comunidade educacional progressista. Ancorada em medidas quantitativas como o IDEB, a proposta foca a meritocracia, como revela o discurso do Ministro da Educação.

Meritocracia é a predominância daqueles que possuem mérito; é o *predomínio* dos mais competentes e eficientes, ou seja, a meritocracia é um sistema de hierarquização dos indivíduos segundo o mérito. Nada contra o mérito, mas tudo contra a criação de um sistema social hierarquizado pelo mérito.

É importante essa distinção, pois o acúmulo de mérito não se faz fora da inserção das pessoas em classes sociais diferenciadas socioeconomicamente. Sabemos que os processos avaliativos (PISA, SAEB, SARESP,⁵ e outros), os quais conduzem à definição de quem tem mérito escolar, estão articulados com processos de vivência de desigualdade social. De fato, os exames hierarquizam os estudantes segundo sua procedência e origem social.

Quando os exames são declarados censitários (para todos os estudantes e escolas de uma região ou país), eles têm a intenção de inserir as escolas na disputa concorrencial e formar os alunos na lógica da concorrência, em que a posição na hierarquia meritocrática tem um peso na luta pela “sobrevivência”.

Comandada pelo exame do PISA⁶, há uma geocultura da meritocracia que determina que se ensine à juventude que o acesso aos direitos econômicos (melhores empregos etc.) depende do “mérito” (ideia que será transferida em seguida para o acesso aos direitos sociais e políticos). Por meio disso, constrói-se uma sociedade cuja estratificação social, produto da desigualdade socioeconômica, passa a ser “explicada” pela estratificação meritocrática: a desigualdade passa a ser explicada pelo “mérito” que cada um acumula – sendo cada um responsável por si mesmo.

As distorções do sistema social vigente passam a ser vistas como distorções produzidas pelos próprios indivíduos (escolhas erradas) e a meritocracia, ao justificar o sucesso daqueles que fizeram escolhas corretas, justifica igualmente a *situação* daqueles que teriam feito escolhas erradas, produzindo uma classe de sub-cidadãos que, não

⁵ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos; SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment). Estudo comparativo internacional, realizado, a cada três anos pela OCDE para oferecer informações sobre o desempenho de estudantes na faixa de 15 anos.

podendo ser incluídos no mercado, permanecem (para sua vergonha) dependentes do Estado.

Essa “desigualdade meritocrática” é produzida socialmente, na medida em que a meritocracia conecta renda à educação e, através da educação, ao trabalho, família, cultura e até local de residência, dando às diferenças econômicas novas dimensões tanto de qualidade como de quantidade.

A atual reforma empresarial da educação em desenvolvimento em nosso país, especialmente depois de Temer, está voltada para permitir essa vivência meritocrática. Tal lógica transforma cada um dos colegas de turma dos estudantes em um concorrente potencial. A escola passa a formar para a concorrência, para a disputa, contrariando o princípio de uma democracia participativa.

2. A ANFOPE E A ATUALIDADE DOS SEUS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A ANFOPE, em seus mais de 40 anos de existência, vem demarcando sua atuação na luta por uma política de formação e valorização dos profissionais do magistério. Desde sua origem, esteve sempre presente no debate nacional da política educacional e envolvida mais diretamente com as questões relacionadas às propostas para a formação de professores.

No final dos anos 1970, quando surge o Movimento Pró-Formação do Educador, que depois irá transformando-se até constituir-se na ANFOPE, a posição dos participantes foi contra as medidas do Conselho Federal de Educação, após a Reforma Universitária de 1968, que atingiam a formação de professores e o curso de Pedagogia. Como resposta às tentativas oficiais de reformulação do curso de Pedagogia, e com a intenção de reverter a estratégia de exclusão dos principais interessados das discussões em pauta, educadores organizaram-se nacionalmente para fazer frente às ameaças, inclusive de extinção do curso de Pedagogia, reafirmando-o como espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública. O Movimento Pró-Formação do Educador buscava, portanto, superar as diretrizes oficiais que previam, para o profissional formado nos cursos de Pedagogia, uma formação fragmentada, dividida em especializações e de cunho tecnicista.

Na esteira do movimento, a realização das Conferências Brasileiras de Educação

– CBE, iniciadas em 1980, foram de suma importância para a ampliação da mobilização

dos educadores. Durante a I CBE, em 1980, realizada na PUC de São Paulo, foi criado o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador - CONARCFE, com o intuito de integrar professores e estudantes em torno da reformulação do Curso de Pedagogia que, desde 1975, com os Pareceres do Professor Valnir Chagas, estava colocado em debate nacionalmente. Os debates realizados proporcionaram a organização de canais de participação dos educadores nas políticas educacionais, destacando-se a criação do Comitê. Segundo Pino (1982, p. 166), “o comitê nacional nasceu do desejo de educadores de assumirem, como sua, a luta para a formação do profissional da educação, negando, portanto, legitimidade às decisões advindas, exclusivamente do MEC ou por ele encomendadas a especialistas ou autoridades”.

Ao longo da década de 1980, foram intensas as discussões acerca da formação de professores no âmbito da CONARCFE. Entre 1990 e 1992, o Movimento Pró-Formação do Educador passou por um período de reorganização na afirmação da constituição de uma entidade pertencente às Associações Científicas Nacionais e, assim, o Movimento, que passou a chamar-se Comitê e depois Comissão, transforma-se na ANFOPE. No V Encontro Nacional realizado em 1990, os educadores decidiram e aprovaram em assembleia específica a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Importante frisar que os princípios assumidos no Encontro Nacional, de 1983, orientam o movimento de educadores representado pela ANFOPE até os dias de hoje, com o qual assumimos que a docência se constitui na base da identidade profissional de todo educador. Tal compreensão é a tese central da Base Comum Nacional para os cursos de formação de professores defendida pela ANFOPE.

Mais uma vez reafirmamos os nossos princípios que orientam nossas concepções e lutas:

- a formação inicial, preferencialmente presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;
- a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;
- a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;
- a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;

- a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
- a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
- a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
- a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
- a *Base Comum Nacional* como ancoragem epistemológica e prática aos currículos de formação de professores.

A proposição de uma Base Comum Nacional (BCN) para todos os cursos de formação de professores surge, entre outros aspectos, em contraposição às propostas de currículo mínimo da década de 1970. O movimento dos educadores quando propuseram uma BCN a compreenderam como um conjunto de princípios que respeitariam a autonomia das instituições formadoras e que orientaram aspectos comuns para a construção dos currículos. A Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE constituiu-se nos seguintes princípios:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;*
- *unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;*
- *trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;*
- *compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;*
- *gestão democrática entendida como superação do*

conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;

- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;

- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição.

Quando retomamos a história do movimento dos educadores e analisamos como os princípios que nos orientam foram construídos e a concepção que orienta a Base Comum Nacional da ANFOPE, é possível compreendermos sua atualidade, principalmente quando olhamos para as atuais políticas curriculares pautadas na padronização. A aprovação da Base Nacional Curricular Comum- BNCC para a Educação Básica, e a BNC-Formação inicial e continuada, bem como a proposta da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), pelo Conselho Nacional de Educação, são propostas antagônicas e conflitantes aos princípios defendidos pela ANFOPE. E se analisarmos as Bases do CNE, todas retomam a concepção dos currículos mínimos que forjou todo o debate em torno do currículo, no final da década 1970 e na década de 1980, no qual a ANFOPE se originou e originou a proposta da Base Comum Nacional.

Acreditamos que nesse momento de grande retrocesso nas políticas educacionais, em especial nas políticas curriculares, mais do que nunca, é necessário reafirmar os princípios da Base Comum Nacional e aprofundar a discussão sobre eles, identificando novos articuladores e referências, que possam materializá-los nas práticas curriculares e percursos formativos de todos os licenciandos.

A Base Comum Nacional da ANFOPE constitui-se, hoje, em instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação; assim como a defesa dos princípios da BCN nos cursos de formação de professores é um balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente.

3. A ANFOPE E A LUTA POR UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO INICIAL E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO MOMENTO ATUAL

3.1 As resistências necessárias em defesa da formação sócio-histórico do professor: a base comum nacional

As reformas neoliberais, no contexto de crise do capitalismo e formação para um mercado competitivo e de sustentação do capital, têm mobilizado processos de reformas curriculares em vários países. Esta é a orientação dos aparelhos privados de hegemonia e dos organismos supranacionais, como solução para diferentes questões na educação básica e na formação de professores. No Brasil, essa discussão (como em todo processo de decisão curricular) mobiliza interesses e provoca disputas em torno da definição de tipos e propostas de formação. Para compreendê-los, faz-se necessário conhecer, mesmo que rapidamente, o processo histórico de constituição da ideia de uma base nacional curricular, bem como as proposições contrárias a essa definição apresentadas por entidades progressistas da área da educação fundadas numa perspectiva da formação humana, tanto de discentes, quanto de docentes. Essas entidades constituíram-se em um grupo de resistência à proposta de uma base nacional curricular para a educação básica fundadas na visão pragmatista da formação por competências.

A BNCC atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros). Cabe lembrar que essas políticas educacionais se intensificaram no governo Temer, reafirmando as premissas das duas gestões do neoliberal Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. A lógica empresarial privatista que foi e vem se impondo na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, é articulada fortemente no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) e outros movimentos dos aparelhos privados de hegemonia, que passaram a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC; já, em 2017, no denominado Movimento pela Base. Com a aprovação da BNCC para todas as etapas Educação Básica finalizada, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação das duas resoluções do CNE que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2021).

A ANFOPE vem buscando discutir junto ao Conselho Nacional de Educação as

propostas de formação de professores, em um contexto de pouco diálogo e ainda menor participação. Foi durante o XII Seminário Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, promovido pela ANFOPE em Salvador, em setembro de 2019, que se tomou conhecimento da intenção do CNE de revogar a Resolução CNE/CP n. 2/2015 e aprovar uma Base Nacional Curricular de Formação de professores, desconsiderando o esforço empreendido pelas IES formadoras, que reformulavam seus projetos curriculares. Em outubro de 2019, a ANFOPE fez a defesa intransigente da imediata implementação das Diretrizes Curriculares de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério (Resolução CNE/CP n. 2/2015), em audiência pública no CNE. No entanto, ignorando as mobilizações de várias entidades educacionais e Universidades, o CNE aprovou novas diretrizes curriculares para a formação inicial de professores, em novembro de 2019 (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que revogaram as diretrizes de 2015 e novas diretrizes curriculares para a formação continuada de professores em outubro de 2020 (Resolução CNE/CP n. 1/2020). A aprovação de ambas as resoluções representa, na visão da ANFOPE e de diversas entidades nacionais, um grande retrocesso, apontado por inúmeras manifestações das entidades da área nesse período. A análise das resoluções indica para sua total contraposição com os princípios da base comum nacional construída coletivamente e assim nos empenhamos para, também coletivamente, buscar as formas de resistência propositiva à BNC da Formação inicial e da BNC da Formação continuada.

Portanto, a Anfope indica, referenciada em documentos publicados e em articulação com as demais entidades e movimentos da área da educação, a revogação da Resolução CNE/CP n. 2/2019 e Resolução CNE/CP n. 1/2020.



Retomamos e reafirmamos a Base Comum Nacional construída coletivamente e assim nos empenhamos na retomada deste princípio, que proporciona a ancoragem epistemológica e teórico-prática aos currículos de formação de professores (ANFOPE, 2010, p.1416), cuja concepção de formação de professores é fundada na perspectiva sócio-histórica e de caráter emancipador para a formação de professores, conseqüentemente, para a função social da educação e da escola. A Base Comum Nacional, que defendemos para todos os cursos de formação de professores, constitui-se um conjunto de princípios, elaborados na origem do movimento, que atuam como orientadores da organização curricular e devem estar presente no percurso formativo de todos os cursos de licenciaturas desenhado pelas IES em suas particularidades.

É preciso destacar, pois, que a concepção de base comum nacional, construída historicamente pelos educadores, representa a ruptura com a ideia de currículo mínimo

que predominou, e ainda predomina, na organização dos cursos de graduação; ou mesmo, a proposta de um currículo firmada por competência na dimensão da saber fazer.

A proposta de Base Comum Nacional da Anfope para a formação de professores, nas licenciaturas, toma como centralidade princípios orientadores para a organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente, portanto a práxis, como referência na formação de todo e qualquer professor. O conceito de base comum nacional está marcado por dois sentidos complementares: (i) um sentido teórico, por constituir-se como um conjunto de princípios orientadores dos percursos formativos e currículos dos cursos de formação dos educadores; e (ii) um sentido político, na medida em que o conjunto de princípios da base comum nacional tem por objetivo ser um “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantam a igualdade de condições de formação” e a valorização social do educador (ANFOPE, 2000, p. 9). Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a Base Comum Nacional oferece as condições para a formação unitária de todos os professores, unificando a profissão e permitindo a construção de uma consciência para si, como classe trabalhadora.

Neste particular, destacamos que os princípios da Base Comum Nacional são orientadores das proposições curriculares no campo da formação dos profissionais da educação. Tais princípios, apresentados na seção anterior deste documento, estão discutidos em vários documentos da Anfope (1998, 2021). É importante destacar que, apesar da resistência contínua e forte da Anfope, a perspectiva hegemônica no período de governo protofascista produziu documentos que centram a formação na dimensão de competência técnica, reforçando uma perspectiva que o fracasso escolar está centrado na formação de professores, e agora reafirmados nos resultados do Enade/2021 com baixo rendimento dos estudantes das licenciaturas. Para o estudo dos dados é preciso analisar algumas variáveis: unidade de formação, perfil do estudante, modalidade de oferta, turno da oferta, projeto pedagógico do curso, formação dos formadores, entre outros. Fica inviável qualquer análise dos dados apresentados sem observar as mediações, contradições e totalidade.

A Anfope, a partir do coletivo de professores-pesquisadores e militantes, trabalha com a concepção que para alterar a realidade da formação de professores, é necessário algum ponto basilar, sendo a Base Comum Nacional um deles. Pois, esta permite um sentido político-epistemológico do fazer educacional, agregado com e a partir do trabalho docente e suas condições. Não basta aumentar bolsas para a graduação, as bolsas



devem ser responsabilidade do Estado para a classe trabalhadora num vínculo orgânico entre universidade e escola.

Nesse ponto, também destacamos a necessidade de grupos de trabalho e estudo em que as organizações, entidades e movimentos sociais, que estudam, trabalham e congregam o fazer docente, possam ser parte constitutiva das decisões políticas.

 O objetivo da Anfope em defender uma Base Comum Nacional vincula-se à perspectiva que a educação escolar é espaço de formação omnilateral e, portanto, empregabilidade, trabalho, mas principalmente que seja processo de humanização e emancipação dos sujeitos, considerando a formação dos profissionais da educação como **significante na Educação Escolar**. Partimos da tese de que a humanidade é resultado da ação histórica, que por sua vez não está acabada, mas sim em um constante movimento de modificação, já que a relação homem/mulher/natureza altera um ao outro em um processo dialético. A questão subsequente é como quem nasce no mundo atual produz e reproduz essa humanidade?

 Aprofundemos na especificidade da humanização nas instituições escolares e, para tanto, nos cursos de graduação de formação de professores, que por meio da sistematização de uma intencionalidade pedagógica elaborada e disputada ao longo da história, podem contribuir para o humanizar-se. No entanto, em meio a tantas adversidades que emergiram no decorrer da organização da sociedade atual, o que se observa, são obstáculos com raízes profundas/estruturais, que vão na contramão de uma práxis reflexiva e transformadora.

 Elaborar uma formação de professores referenciada na perspectiva da humanização e emancipação como base é apostar que sempre há possibilidades de superação do que está posto, logo, para uma educação que priorize a humanização e a vivência de indivíduos em colaboração mútua no mesmo espaço. Assim, princípios como gestão democrática, auto-organização coletiva, solidariedade, movimento dialético teoria e prática – a práxis, responsabilidade do Estado na Formação de professores, vínculo orgânico entre universidade e escola, enfrentamento da relação forma e conteúdo escolar, interdisciplinaridade, grupos coletivos de trabalho, referenciados como base da formação podem constituir uma nova hegemonia.

 A formação de professores para uma educação emancipadora é um projeto societário, que necessita ser efetivado em várias dimensões, a partir da análise e lutas em diferentes esferas da sociedade, já que são partes de um complexo maior.

A defesa de uma base comum nacional da Anfope é explicitamente assumida em

um sentido humano emancipador para a formação de professores, por meio de uma educação que supere essa lógica estabelecida pelo capitalismo: uma educação que seja ampla e humanizadora. A formação de professores com vistas à emancipação humana é aqui compreendida em sua amplitude, no que se refere aos elementos disponíveis no processo de ensino-aprendizagem na universidade por meio da indissociabilidade das atividades de pesquisa, ensino e extensão proporcionando instrumentos e relações humanas que se consolidem em práticas em prol do homem e sua elevação moral e intelectual. Ainda que a escola esteja a serviço do sistema vigente, ela é constituída por pessoas, que, por vezes, engajadas em seu compromisso político e pedagógico, não medem esforços para apropriar-se continuamente do conhecimento, saberes e relações que criem uma consciência para-si. Defender uma base comum nacional é ter princípios e diretrizes para a formação de professores, com clareza do sentido e função da escola e da educação em bases emancipadoras.



A questão não é simplista, dizer da necessidade de práticas na formação inicial e continuada ou mesmo apontar que os cursos são teóricos, não aborda a temática nuclear da formação; os cursos estão esvaziados de teoria e práticas, e permeados de um praticismo imediato, não aborda a temática nuclear da formação, portanto, não atingem as questões estruturais e superestruturais da sociedade e da formação humana, tornando-se descontextualizada, superficial, descontínua e centralizada nas competências.

Defender a Base Comum Nacional é justamente essa dimensão da formação em que o projeto dos cursos de licenciatura se pautem em princípios e diretrizes. Os Princípios para a Organização Curricular defendidos pela ANFOPE, em sua proposta então socializada, indicaram: - formação para o humano, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; - a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; - a incorporação da pesquisa como princípio de formação; - a possibilidade de vivência pelos alunos de formas de gestão democrática; - o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; - a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; - a avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação como parte integrante das atividades



curriculares e entendida como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso em questão.



A Base Comum Nacional não significa a padronização de um currículo. Mas, ao contrário, a unidade de um projeto emancipador, em que a formação de um profissional da educação tenha como referência a perspectiva ampliada do fenômeno educativo, capaz de compreender criticamente as determinantes e as contradições do contexto em que está inserido, assim como, capaz de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições, para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem nas modalidades que forem necessárias. O conceito de base comum nacional, como vem sendo construído pelos educadores e pela ANFOPE, supõe que:



Haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras)...Um dos pilares fundamentais que tem sido reforçado em todos os documentos finais da Associação, é a formação teórica de qualidade. (ANFOPE, 1992, p.14)

O aprofundamento das análises e debates em torno desses princípios orientadores da Base Comum Nacional na formação dos educadores, na perspectiva de uma compreensão sócio-histórica de educação, permite-nos apreender de maneira crítica a dimensão teórico-pedagógica; assim como o seu papel de resistência contra as políticas educacionais conservadoras e impositivas em relação à formação de professores, que ainda insistem em impor na legislação uma maneira aligeirada e fragmentária de formação dos educadores. A Base Comum Nacional expressa também uma articulação entre a formação, as condições adequadas de trabalho e a realização de uma política salarial e de carreira digna com o papel social exercido pelos educadores, pois:

O que está em jogo, hoje, para o conjunto dos educadores e para a sociedade brasileira é a defesa do campo educacional e nele, dos cursos de formação de professores, como espaços de formação do profissional da educação básica, estudioso da educação, em condições de exercer sua prática em ambientes formais e não formais, escolares e não escolares, e em todos os espaços onde se desenvolva o trabalho educativo. (ANFOPE, 2000)

Isso implica, por um lado, uma participação mais efetiva das instâncias governamentais com a responsabilidade de financiar e implantar as políticas públicas no campo da educação; por outro, a definição de medidas e responsabilidades das instâncias no nível federal (MEC, CNE, entre outros), estadual e municipal (CEE, Secretarias de Educação, entre outros), e das Instituições Formadoras (Públicas e Particulares), de modo a favorecer a implementação de ações duradouras e coerentes com esta realização. Traçar uma política global de formação apresenta-se como uma condição fundamental para a garantia da qualidade dos cursos de formação de professores no país

referenciada na base comum nacional.

A Anfope está na luta e com elementos propositivos firmes e no sentido da educação pública emancipadora. A educação do educador, com base no que foi discutido até o momento, aponta para a urgente e imprescindível formação sólida, fundamentada conforme uma pedagogia emancipadora, cujos princípios fundantes encontram-se na práxis.

3.2 A Luta da ANFOPE: o Curso de Pedagogia como graduação plena

O Curso de Pedagogia desde sua criação no Brasil, em 1939, passou por inúmeras transformações, todas elas em meio aos dilemas em torno de sua identidade e relacionadas à formação do profissional egresso do curso. Parte dos debates, que circundam o curso de Pedagogia, estão relacionados nas dicotomias presentes na sua organização curricular e ao campo de atuação profissional; ou seja, a discussão que versa entre bacharelado *versus* licenciatura ou em outros termos a formação do técnico/especialista educacional *versus* o professor.

A história da ANFOPE está intrinsecamente relacionada com esse debate acerca da identidade do curso de Pedagogia. Nossa entidade, a partir dos seus princípios e da concepção da Base Comum Nacional, assumiu o entendimento de que a base da formação e da identidade de todos os profissionais da Educação é a docência e, em contraposição à divisão do trabalho na escola, busca superar o caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo. A ANFOPE propõe que o curso de Pedagogia seja uma graduação plena, com uma formação única.

Ressaltamos que a docência como base da identidade de todos os profissionais da educação foi um aspecto conquistado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, no artigo 67, no parágrafo único, deixa claro que **todos os profissionais da educação devem possuir formação docente, pelo qual a experiência docente é condição para o exercício de qualquer outra função do magistério.** Este entendimento presente na LDB consubstancia os princípios defendidos pela Anfope para o curso de Pedagogia.

Em 2006, foram aprovadas diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006). Tais diretrizes, ainda que não contemplem plenamente as teses da ANFOPE para o curso de Pedagogia, apresentaram uma proposta que se aproximou das teses de nossa entidade, ao estabelecer a docência como a base da formação do curso de Pedagogia e que o curso é único, sem habilitações. No entanto, a nossa proposta do curso de Pedagogia como uma graduação plena ainda não se concretizou na legislação nacional.

Desde a aprovação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019, que estabeleceu a BNC-formação inicial, a formação ofertada nos cursos de Pedagogia retorna ao centro do debate, pois as proposições das Diretrizes de 2019 conflitam com a resolução de 2006 e apontam para uma total descaracterização do curso de Pedagogia, ao indicar uma nova nomenclatura para a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais e nem citar o curso de Pedagogia como locus privilegiado para a formação de tais profissionais. Além disso, a Resolução de 2019 reforça a dicotomia da formação entre gestores e docentes e abre brecha para a retomada de um possível bacharelado para o curso de Pedagogia, pauta já superada desde os debates dos anos 1980.

Em 2021, o Conselho Nacional de Educação chegou a constituir uma comissão para propor novas diretrizes para o curso de Pedagogia em consonância com a BNCC e a BNC-Formação. A ANFOPE, conjuntamente com as entidades - ABALF – Associação Brasileira de Alfabetização, ABdC – Associação Brasileira de Currículo, ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - estiveram em uma reunião virtual junto ao CNE, na qual manifestaram-se contrários às concepções apresentadas pelo CNE e reafirmaram as teses da ANFOPE para o curso de Pedagogia.

Na sequência das mobilizações que defenderam e ainda defendem a Revogação da Resolução do CNE/CP n. 2/2019, ANFOPE e FORUMDIR realizaram encontros e seminários com os coordenadores dos cursos de Pedagogia, ao longo do ano de 2021, no qual foi reafirmada que as diretrizes de 2019 representam um grande retrocesso para a formação de professores e que não concordamos com a fragmentação da formação oferecida no curso de Pedagogia. E ganhando força à resistência ao desmonte do curso de Pedagogia, a ANFOPE participou por meio de seus associados da constituição de vários Fóruns Estaduais em Defesa da Formação de Professores no Curso de Pedagogia e demais licenciaturas, que hoje estão mobilizados por meio do Movimento Nacional em defesa do Curso de Pedagogia, do qual a ANFOPE participa.

Com toda a mobilização gerada, o CNE suspendeu a comissão responsável pela revisão das Diretrizes do Curso de Pedagogia; porém, enquanto a Resolução CNE/CP 2/2019 não for revogada, o curso de Pedagogia está em risco. Nesse sentido, a ANFOPE reafirma suas teses para o curso de Pedagogia, e a primeira tese diz que a base do curso

de Pedagogia é a Docência e a segunda tese é que o curso de Pedagogia é uma graduação plena, devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado.

Tese 1 - A base do Curso de Pedagogia é a docência

A compreensão que a docência é a base do curso de Pedagogia foi considerada, nos anos 1980, como uma proposta inovadora, que emergiu do movimento dos educadores como resultado de profícuas e consistentes discussões, que resultaram em decisões políticas coletivamente assumidas, no cotidiano de boa parte das Faculdades/Centros de Educação de universidades públicas do país. Tais instituições foram pioneiras em constituir o curso de graduação em Pedagogia, como espaço da formação de profissionais da educação para atuarem na Educação Infantil, nos anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tal proposta foi gradativamente sendo assumida pelas demais instituições públicas e privadas de ensino superior, e já, nos anos 1990, o Curso de Pedagogia foi considerado como o *locus* principal daquela formação, a qual foi reconhecida em 2006 pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Importante dizer que a concepção de *profissional da educação* é fundamental para a compreensão contextualizada desse novo espaço formativo do pedagogo no curso de Pedagogia. Nunca é demais considerar que “o que confere, pois, especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época” (FORUMDIR,1998).

Desse modo, o eixo da formação no curso de Pedagogia é o *trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento*. O elemento central da formação dos profissionais da educação é a ação docente que se constitui como ponto de reflexão e inflexão das demais ciências, que dão o suporte teórico e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana.

O entendimento da docência como a base da formação do Curso de Pedagogia, considera a docência em seu sentido amplo, ou seja, não compreende a docência como

ato exclusivo de dar aula, mas sim enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais. Assume-se, a docência como conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários à incorporação do trabalho docente, no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista, que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos.

É importante ressaltar, ainda, que a docência constitui o elo articulador entre os pedagogos e os licenciados das outras áreas de conhecimentos específicos, abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada para todos os professores. O pedagogo é um professor.

Tese 2 - O curso de Pedagogia devido ao seu estatuto teórico-epistemológico, ao mesmo tempo, licenciatura e bacharelado

A ANFOPE, ao defender que o curso de Pedagogia tem a docência como base e o trabalho educativo, em seu sentido amplo como eixo da formação, compreende que o curso potencializa uma ampla formação que possui um estatuto teórico-epistemológico que faz do curso ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado. Nesse sentido, supera a formação fragmentada e a visão dicotômica entre licenciatura e bacharelado, devendo ser compreendido como um curso de graduação plena.

A formação que defendemos no curso de Pedagogia está bem traduzida no documento do FORUMDIR/98:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como práxis educativa, unidade teórico- prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências” definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento.

Desse modo, defendemos o reconhecimento dos Cursos de Pedagogia como **cursos de graduação plena** – constituindo-se, ao mesmo tempo, como bacharelado e licenciatura. Defendemos que o curso de Pedagogia seja único. Nessa perspectiva, vale ressaltar que são amplas as possibilidades de formação no curso de Pedagogia. O recorte a ser efetivado pelas instituições formadoras, entretanto, vincula-se às condições específicas de cada uma, entre as quais a existência de um corpo docente qualificado, a capacidade de desenvolver pesquisas e uma infraestrutura adequada. Não se trata, portanto, de abranger um amplo leque de opções, mas sim de escolher e verticalizar aquelas áreas prioritizadas no Projeto Político Pedagógico da Instituição formadora. Sublinhe-se, ainda, que, na complexidade do mundo da escola, o educador deve ser capaz de exercer a docência e tantas outras práticas que em sua formação acadêmica teve a oportunidade de pesquisar e discutir coletivamente.

Como um curso único, o profissional egresso no curso de Pedagogia possui como campo de atuação profissional quatro áreas:

- **Docência** na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (nas diversas modalidades, tais como: escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena, Educação do Campo) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (conteúdos específicos da docência e do processo de ensino e aprendizagem em diferentes âmbitos: Curso Normal em nível médio e superior, programas especiais de formação pedagógica, programas de educação continuada etc.).
- **Gestão educacional**, entendida como a organização do trabalho pedagógico em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e nos processos educativos formais e não formais, tomando por princípio basilar a gestão democrática;
- **Produção e difusão** do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
- **Atuação docente/técnica em áreas emergentes** no campo educacional, em função dos avanços teóricos e tecnológicos.

Por fim, reafirmamos que o Curso de Pedagogia deve constituir-se como um curso de graduação plena, superando em sua estrutura a separação entre bacharelado e licenciatura presente nas demais áreas de formação de professores, de modo a permitir o

aprofundamento teórico-metodológico, que contribui para o aprimoramento da prática educativa e das discussões acerca da educação como objeto de estudo na formação de profissionais para atuação na educação básica, identificando, no trabalho pedagógico escolar e não escolar, elementos constitutivos da formação humana em sua dimensão omnilateral. (ANFOPE, 2000, p. 20).

O que significa um curso ser uma graduação plena? Trabalhamos e defendemos a tese que o curso de Pedagogia deve superar um dos principais dilemas: a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura; e formar o pedagogo/a para atuar em espaços escolares e não-escolares, na docência, na gestão e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Assumir a ideia de Pedagogia Plena rompe com visões distorcidas e dicotômicas da interpretação da função do pedagogo/a e evita confusões com termos legais de Pedagogia integral/única. Ter na escola um profissional que possa olhar e compreender o todo do contexto educativo, por meio de uma visão ampla dos processos que ali ocorrem, potencializará, não temos dúvida, a melhoria da qualidade educacional brasileira.

3.3 A Formação Continuada de professores

Fazemos a defesa de que a formação continuada de professores deva ser atrelada às condições materiais de trabalho, baseada na unidade teoria e prática e capaz de se relacionar com o conhecimento socialmente útil para professores e alunos. Desse modo, é de fundamental importância reafirmar os princípios que defendemos para a formação de professores. Trata-se de princípios que têm como referência a Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE. Assim, reiteramos onze princípios que defendemos e propomos para a formação continuada de professores. Não é demais explicitarmos que estes princípios em nossa compreensão não têm uma hierarquia e nem tampouco são estanques; ao contrário, são dialeticamente articulados.

O primeiro trata de entender que os **Fundamentos da Educação articulados às questões epistemológicas – unidade teoria e prática** - são basilares para a formação continuada de professores. Defendemos que as questões de natureza epistemológica sejam inseridas nas preocupações da formação continuada, e que as reflexões propostas nas ações dessa formação precisam estar inseridas na perspectiva da práxis, entendendo a teoria e a prática não como relação, associação ou aplicação, mas como conhecimento sobre a realidade social e educacional.

O segundo é a **unidade forma e conteúdo**. Tal posição está intimamente ligada

ao princípio anterior, contudo, traz consigo uma distinção entre processos de ensino, que ocorrem quando o conhecimento precede a ação, e processos de formação, que ocorrem quando a ação antecede o conhecimento sobre ela. Tomamos aqui a relação conteúdo e forma como elementos indissociáveis e interdependentes. Nesse sentido, a ação pedagógica precisa ser subsidiada pelo que ensinar e para que ensinar, de tal modo a mediar a intencionalidade objetiva do projeto educativo. Do mesmo modo a forma determina a possibilidade de variação do conteúdo.

A **Realidade objetiva da escola como base da elaboração do conhecimento** é o terceiro princípio. Diferente de partir da realidade, esse princípio exige extensos e profundos redimensionamentos pedagógicos. Assim, a realidade passa a ser considerada não apenas como aquilo que está mais próximo, mas tudo o que merece e deve ser conhecido. O conhecimento só se constitui na ação, na relação sujeito-objeto. Em nossa compreensão, é necessário realizar um projeto educativo que tenha sentido para o sujeito. É fundamental que professores possam exercer continuamente reflexões sobre o cotidiano da escola, sobre sua prática pedagógica e sobre a realidade na qual ela se dá, incentivando, assim, a autonomia do profissional do ensino. Nessa lógica, propomos que a formação continuada trate de temáticas formativas que emergem dos/pelos contextos de trabalho. Assim, defendemos uma formação continuada que diminua a distância entre o proposto e o realizado, de forma a fazer sentido ao professor em formação. Defendemos que o professor, ao rever e fundamentar sua formação, não transforme apenas sua prática, mas que retome sua condição profissional e política e, desse modo, no contexto coletivo, tenha autonomia de decisão sobre sua prática pedagógica.

O quarto princípio defendido é que a formação continuada de professores trate de **Conteúdos formativos que contribuam efetivamente para transformação social**. Para além dos conteúdos escolhidos e determinados pelo Estado, os conteúdos formativos não devem desconhecer o princípio da justiça social, implicando na seleção daqueles que estejam numa perspectiva igualitária e que respondam à concretização da transformação social. É importante, em nossa defesa, o compromisso social e ético do profissional da educação com vistas à superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e justa socialmente.

O **Trabalho como princípio formativo** – formação continuada constituída e constituinte do trabalho docente é o quinto princípio. O trabalho é compreendido como um valor fundamental de constituição humana e não apenas como gerador de riquezas. O trabalho gera relações sociais e novas consciências, tanto individuais como coletivas. Os

profissionais da educação precisam assumir uma postura crítica de mudança e, por consequência, um projeto de transformação da sociedade. Tomamos o trabalho docente e suas condições objetivas como referências para a formação continuada. É essencial ressaltar como as condições de trabalho do professor e os fenômenos de intensificação, “complexificação” e precarização afetam sua relação com os estudantes, suas formas de planejar, organizar e conduzir sua atividade, seu envolvimento e motivação com o próprio desenvolvimento profissional e seu compromisso com a sociedade e com cada um de seus alunos.

Acreditamos que existe um outro fenômeno, ainda não dimensionado, que vem ocorrendo no âmbito da formação inicial continuada, mas que abrange todo o trabalho docente, que é o fenômeno da “substituição” da formação presencial pelo perigoso e obtuso “auto instrucional”, que resulta na padronização, “redução dos custos” e massificação das formações.

O sexto princípio denominamos de **Formação Continuada organicamente vinculada às dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas**. É preciso desenvolver atividades pedagógicas que alimentem uma indignação ética diante das injustiças, de modo que sejam intencionalmente voltadas à formação política do sujeito, estimulando-o a se envolver e a se engajar nas lutas sociais. As inter-relações entre os saberes populares e os acadêmicos são qualificadas, possibilita que os sujeitos compreendam, de modo mais aprofundado, sua própria cultura, e tenham acesso à produção científica e tecnológica contemporânea. A formação continuada não pode ser entendida como ato, momento de repasse de conteúdo ou metodologias, mas precisa ser compreendida como momentos possíveis de construção de sentidos e de significados sobre a ação docente, que não é exclusivamente o ensino. Portanto, é fundamental que as dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas sejam composições formativas para os professores. Assim, apenas com uma sólida formação teórica será possível a transformação dos saberes/conteúdos da formação continuada em situações práticas de mediação de aprendizagem com outros sujeitos.

A formação continuada deve **Compreender a Gestão Democrática como trabalho coletivo e social** é o sétimo princípio. Adeptos e defensores da gestão democrática como um princípio que deve estar presente não apenas no âmbito do ensino, mas na forma de organização e nos modos de tomada de decisões da educação pública brasileira e no interior das instituições escolares, temos na gestão democrática das ações pedagógicas o local para a participação efetiva, e não apenas formal, dos sujeitos no

processo educativo. Tal princípio ressalta a importância da defesa aos coletivos pedagógicos como instâncias que devem ser construídas não apenas por professores, mas pela comunidade mais ampla. Assim, há neste princípio a compreensão de que o fazer pedagógico não é um ato solitário, mas necessariamente uma prática social coletiva, pois o conhecimento pressupõe relações sociais, diálogo e reuniões. O nosso entendimento é o de que o conhecimento é uma construção contínua. Isso leva-nos a afirmar que a ação coletiva é exigida não apenas no âmbito interno das instituições escolares, mas em todo processo de gestão dos projetos pedagógicos e do projeto de educação de uma sociedade.

O oitavo princípio é aquele que considera **O professor como produtor e socializador de conhecimento**. Aqui, a pesquisa é entendida como investigação de forma sistemática para a compreensão científica do que pode e deve sofrer intervenção. A pesquisa é defendida por nós como metodologia que amplia a ação docente, o ato pedagógico, tornando este último objeto sistemático de análise dos professores na medida em que as práticas docentes são a todo momento observadas, pensadas, avaliadas e transformadas. Contrapondo-se as perspectivas tradicionais, hierarquizadas e verticais de formação de professores, acreditamos que partir da problematização, interrogando suas próprias práticas como professores, podem-se criar alternativas e possibilidades e, ainda, desenvolver propostas de projetos implementados, discutidos coletivamente, transformando o ensino.

O nono princípio estabelecido é a **Formação humana como princípio da formação continuada**. O processo educativo é formativo e, portanto, essencialmente humano. Assim, a função mais importante da educação é a busca pelo desenvolvimento do homem, norteada pelas premissas da historicidade, do engajamento político e do compromisso ético. O sentido da educação na lógica da conscientização é o movimento de superação de quaisquer situações de opressão e injustiça impostas pela ordem social. Defendemos, então, o desenvolvimento da consciência crítica em relação à realidade do mundo, da história e de si próprio como forma de alcançar a liberdade e a autonomia. Nesse sentido, o professor se forma a partir de claros referenciais políticos, atuando na própria transformação social por meio de seu modo de pensar e agir criticamente. O diferencial de tratarmos da formação humana como princípio da formação continuada é que, por essa via, questões filosóficas estão presentes. A realidade humana e social deve ser oposta ao que é dado, pronto. A sociedade humana é formada e, ao mesmo tempo, forma. Nessa lógica, só faz sentido formação continuada de professores dentro dessa premissa da formação humana.

Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – realidade objetiva da escola é o décimo princípio. Defendemos que toda ação de formação continuada se organize levando em consideração: a formação humana dos estudantes – formação omnilateral dos homens; que tanto os conteúdos a serem ensinados na escola básica quanto os conteúdos pedagógicos tenham sólida base teórica; que aspectos culturais estejam sempre articulados à formação; que se tome a realidade da escola básica como elemento mediador da reflexão teórica; que a pesquisa esteja presente como movimento metodológico e formativo; que sempre estejam presentes os fundamentos da educação, bem como as discussões acerca do trabalho docente, em especial as condições de trabalho.

O décimo primeiro princípio é o da **Universidade, Faculdades de Educação como espaço formativo a partir da extensão e da pesquisa**. Neste princípio propomos a Universidade como espaço privilegiado de produção do conhecimento científico por intermédio da pesquisa e como instituição que estende suas ações, reverberando na sociedade por meio da extensão, como espaço de formação continuada de professores. Defendemos a assunção da universidade como articuladora da formação continuada de professores em conjunto com as redes de ensino e com o poder executivo nacional.

Enfim, afirmamos que a formação continuada de professores precisa ser entendida como um processo formativo teórico que tenha como referência a valorização profissional, possibilitando condições de construirmos, por meio da práxis, a intencionalidade da educação. A formação continuada precisa considerar a intenção e a ação, e, para isso, precisa contribuir com o processo formativo do professor mediante a formação de sua consciência crítica, de sua autonomia profissional, com vistas à emancipação humana. Esse movimento se dá pela intelectualidade, mas também pelo compromisso político e ético. Enfim, a finalidade da formação continuada em sua lógica formativa própria visa a atuar na elaboração e reelaboração da prática pedagógica a partir da análise crítica do real, domínio de técnicas de ensino, compromisso político e ético com a profissão docente.

Defendemos a formação continuada de professores como política de Estado na perspectiva de rede. Por rede entendemos um processo articulado de órgãos gestores federais, dos sistemas estaduais, distrital e municipais de ensino, bem como de universidades com relações recíprocas, em sintonia e discussões permanentes, diretas e objetivas, visando a atender às demandas da realidade das escolas públicas brasileiras. Uma política de Estado de formação continuada articulada a um sistema nacional de

educação e um subsistema nacional de formação de professores; princípios de rede que se articulam com a formação inicial e com a educação em seu sentido mais amplo; o regime de colaboração entre os entes federados no financiamento e na oferta de cursos de forma efetiva; formação continuada em uma relação estrutural entre a universidade, as redes estaduais, distrital e municipais de ensino e o executivo nacional; a realidade objetiva da escola como lócus que gera as demandas para a proposição de formação continuada; a formação continuada de professores vinculada ao trabalho docente em especial às condições de trabalho; a concepção de formação de professores baseada na unidade teoria e prática e na realidade da escola básica brasileira sem separar conteúdo e forma.

Para atingirmos esta concepção para a formação continuada urge a Revogação da Resolução CNE/CP n. 1.2020, que estabeleceu a BNC-Formação Continuada. A proposta da BNC-Formação continuada é totalmente oposta a concepção da ANFOPE que apresenta princípios, como discutimos nesta seção, para pensar e propor ações formativas que respeitem a autonomia das instituições formadoras e enxerguem os profissionais da educação como sujeitos do processo educativo.

3.4 A extensão na formação de professores

O tema curricularização começou a ser debatido no âmbito da Anfope recentemente e precisa ser aprofundado. Faz-se necessário dessa temática ser ampliada, discutida e que a Anfope tenha conhecimento sobre como as licenciaturas têm desenvolvido esse processo.

A curricularização da extensão, conquista dos Fóruns de Extensão Universitária, representa a possibilidade de repensar as Instituições Formadoras a partir de um outro significado de currículo, que possa refletir sobre as relações que a Universidade estabelece com ela mesma, com a sociedade, com o Estado, no que se refere a questões que vão desde a sua proposta educativa passando pela forma de gestão adotada.

Assim, as atividades de extensão, desenvolvidas numa tessitura com o ensino e a pesquisa, podem possibilitar que as universidades cumpram a sua responsabilidade social. A inserção da Extensão nos Currículos está amparada nos seguintes marcos legais:

- Na Constituição Federal está previsto no CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, (1) no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; (2) o Art. 207 afirma que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”;

- Encontra-se, também, a indicação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na LDB e nos dois últimos Planos Nacionais de Educação, de 2001 e o 2014 a 2024 (estratégia 12.7, meta 12, “assegurar no mínimo, 10% do total de créditos curriculares”);
- No artigo 43 da LDB a educação superior tem por finalidade: VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.”
- O Conselho Nacional de Educação, em 2017, propôs a constituição de comissão, sob a Presidência da Câmara de Educação Superior, tendo em vista o previsto no PNE 2014-2024 - estabelecer as diretrizes e referenciais regulatórios para a política de extensão na educação superior brasileira, resultando na Resolução CNE nº 07, de 18 de dezembro de 2018, que indica em seu Art. 4º: “As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”.

A proposta de curricularização da extensão universitária se apoia na defesa de uma educação emancipatória, que percebe a Universidade como local de teorias e práticas reveladoras da sociedade e do Estado. Uma Universidade capaz de expressar uma multiplicidade de pensamentos, muitas vezes conflitantes, mas que tem por objetivo colocar a produção acadêmica ao alcance das diferentes classes sociais e a serviço delas, principalmente.

Apesar das configurações legais que definem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a função de ensino, entendida tradicionalmente, é prevalente nas Universidades brasileiras. A pesquisa e a extensão ainda são percebidas como atividades pontuais, normalmente de responsabilidade única dos docentes, sem uma participação mais expressiva dos estudantes, desvinculadas, portanto, de sua formação acadêmica. Poucos são os alunos que têm a oportunidade de vivenciar outras experiências que não aquelas retransmitidas pelo corpo de professores.

Ao elaborar os Projetos Políticos Pedagógicos, alguns profissionais não consideram as atividades de extensão e de pesquisa como curriculares. Consideram como atividades fora da matriz curricular ofertada aos estudantes.

Apesar da força dos Movimentos Estudantis ao longo da história, das Legislações existentes, do empenho de alguns profissionais e alunos das universidades, a extensão e a pesquisa continuam, no Brasil, a não fazer parte do ideário da universidade, como ações cotidianas, envolvendo todo o coletivo de estudantes.

As reflexões anteriores nos fazem pensar sobre o papel da Universidade no Brasil: que profissionais estamos formando? Que currículo está sendo oferecido ou imposto aos estudantes? Favoreceremos a implantação de um processo de alienação aos nossos jovens, inibindo todo o seu potencial crítico, renovador, projetivo? A quem a Universidade vem servindo ou continua a servir? Por que a Universidade continua a manter um distanciamento do seu entorno, da complexidade do mundo, apesar das iniciativas, principalmente, dos estudantes ao longo de nossa história?

A presente temática é importante na medida em que possibilita refletir sobre que universidades o país necessita, a partir de que projeto de Nação. Portanto, ter a extensão fazendo parte do Projeto Político Pedagógico de cada Curso, prevista nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, é um caminho de oportunidades para que as universidades junto com as comunidades que se tornaram parceiras possam, de forma coletiva e articulada, enfrentar as grandes fraturas de nosso país, formando profissionais comprometidos socialmente.

Neste contexto, a Anfope reconhece a importância da extensão como componente curricular e sua contribuição social e política para a formação de professores. No entanto, destaca que o processo de curricularização da extensão, precisa preservar as características das atividades extensionistas, não assumindo uma perspectiva disciplinar que acaba por ferir a natureza da extensão e dar um viés disciplinante daquilo que deveria potencializar a relação da universidade com a comunidade.

3.5 A Formação de Professores do Campo

O paradigma da Educação do Campo inicia-se, sobretudo, após o fim da ditadura militar, início da chamada nova República. A partir desse período as organizações da sociedade civil e sindicais ligadas à educação popular, tais como Movimento Nacional dos trabalhadores Rurais Sem Terra, a Comissão Pastoral da Terra,

a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância, dentre outras organizações nacionais e internacionais, partidos políticos e grupos de educadores lograram inserir no processo de redemocratização do país as bases sobre as quais posteriormente constituíram-se, numa longa luta contra-hegemônica, no campo da política educacional brasileira, a concepção atual da Educação do Campo.

Nessa trajetória, para se efetivar no cenário educacional brasileiro uma política nacional de Educação do Campo, várias ações, projetos, organizações, grupos, fóruns e encontros fizeram parte desse projeto, como, por exemplo: a criação do fórum permanente dos pesquisadores em educação do campo, a criação do programa saberes da Terra, a criação do plano nacional de formação dos profissionais da educação do campo, a criação do programa de apoio à formação superior e licenciatura em educação do campo, a criação do programa nacional de educação do campo, dentre outros.

Discutir sobre Educação do Campo implica discutir sobre o processo histórico dos povos do campo como sujeitos de direitos e o campo como lugar de vida e espaço de encontro de diversas culturas, que contribui diretamente para o crescimento da sociedade. Diante dessa premissa, defende-se que as pessoas que vivem no campo têm direito à escola pública de qualidade, no lugar onde vivem (agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), valorizando os diferentes “grupos identitários” e a sua produção da existência. A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo, desse modo, na conformação da educação do campo. Os movimentos sociais inauguram e afirmam uma construção histórica da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam-se programas, projetos e cursos específicos, como, por exemplo, a Pedagogia da Terra, e a Escola da Terra, além de outros de formação de professores do campo.

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, a agroecologia, o agronegócio e a agricultura familiar. Além disso é preciso conhecer os problemas que envolvem a luta pela reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a

centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição. Compreende-se que um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar.

Dos currículos, demanda-se que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Nessas tensões, vai se conformando a concepção de formação de professores e professoras do campo. Essa é uma das contribuições da concepção de formação dos professores do campo para a formação de todo professor da educação básica: reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos. Reconhecer e incorporar essa riqueza de aprendizados que entram nos cursos de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas exige mudar as identidades dos cursos de formação. Para tanto eles não podem ser meros capacitadores para o exercício do magistério. É necessário reconhecer esses cursos de formação como um lugar aberto aos saberes, valores e práticas educativas que se dão na dinâmica social, política e cultural, nos movimentos sociais e chegam aos cursos, às universidades.

A trajetória de conformação da política de formação de professores do campo mostra não ser nada fácil fazer essas mudanças. Os cursos e seus educandos são mantidos à margem do funcionamento das faculdades e universidades, reproduzindo o trato histórico marginalizado desses coletivos. Nesse sentido, a estratégia dos movimentos sociais do campo avança defendendo esses cursos como política afirmativa. Na Proposta do Plano Nacional de Formação de Profissionais da Educação do Campo (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2005), o plano é justificado como ação afirmativa para correção da histórica desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e à situação das escolas do campo e de seus profissionais.

Por sua vez, a presença de militantes-estudantes do campo, indígenas, e quilombolas nesses centros de formação tem instigado a repolitização do perfil, das pesquisas e dos currículos de formação do docente-educador da educação básica e superior, e dos próprios centros de pedagogia e de licenciatura e de seus currículos, suas pesquisas e sua produção teórico-didática. Uma forma de repolitizar os currículos de formação tem sido incorporar o conhecimento dessa história de produção das

desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. A incorporação dessa riqueza de conhecimentos ocultados trará maior densidade e radicalidade teórica aos currículos de formação.

Essa riqueza de conhecimentos incorporados nos currículos de formação dos profissionais do campo vai construir uma concepção plural de formação. Ter os movimentos sociais, povos originários e tradicionais como sujeitos políticos da construção dessa concepção de formação, ter militantes-educadores como estudantes, traz uma concepção ampliada de formação. As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo, ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação.

Os movimentos sociais contribuem para a conformação de uma concepção de educação que incorpore nos processos de formação a pluralidade de dimensões e funções formadoras. Defendem uma relação estreita entre a função educativa, diretiva e organizativa no perfil de educador; dão ênfase às didáticas não apenas escolares, de ensino, mas às estratégias e didáticas para a direção e consolidação da Reforma Agrária e dos movimentos.

A Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo defende romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana. Uma característica desses cursos é constituírem coletivos de produtores-pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática de formação tanto nos cursos, nas pesquisas, no tempo comunidade e na dinâmica social, política, cultural e pedagógica do campo, de

seus povos e dos seus movimentos.

É preciso reafirmar que a conquista de liberdades, direitos formais e garantias constitucionais é muito importante, mas por si só não altera a realidade socioeconômica desigual e perversa construída ao longo de séculos de violências. Se, por um lado, a “ordem constitucional” provê direitos e garantias formais (na letra da lei), por outro sanciona a concentração da propriedade e do poder econômico nas mãos de uns poucos, o que foi construído ao longo de um doloroso processo de espoliação, totalmente ilegítimo, que na América Latina incluiu o genocídio e o roubo de terras dos povos originários (indígenas) e a escravização de vários povos africanos.

Historicamente tem se questionado o fato de os professores serem formados no meio urbano, com concepção de formação que desconsidera a especificidade da Educação do Campo, tendo em vista que irão realizar o seu trabalho, como docentes no espaço rural. Além da discussão em torno da especificidade na Educação do Campo se incluem os mecanismos de permanência nesse espaço que permite o seu desenvolvimento. Muitas vezes, a cultura, os costumes e o saber da população são vistos como “cultura primitiva dos povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo”, sob a ideologia do e dela se espelha a educação como, é possível apreender-se o educador do educador no campo, de modo que pode ele mesmo promover uma divisão cultural entre as gerações do mundo rural (MARTINS, 2005).

A educação do campo ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas e políticas fundamenta-se numa epistemologia que se opõe às tendências e concepções que têm levado às políticas educacionais brasileiras contemporâneas, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a gestão e organização do trabalho pedagógico por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Desse modo, a educação do campo vai exigir a transformação da escola e, conseqüentemente, das concepções hegemônicas que perpassam a história da educação no Brasil.

3.6 A ANFOPE e a luta por uma política nacional de valorização dos profissionais da educação

Os últimos seis anos foram marcados por grandes retrocessos no campo educacional. Desde o golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, assistimos um desmonte de um conjunto de políticas e a imposição de políticas aprovadas sem debate nacional em processos nada democráticos, como a aprovação da Reforma do Ensino

Médio, da Base Nacional Comum Curricular e a BNC formação inicial, continuada e dos diretores. Além de intervenção no Fórum Nacional de Educação e recomposição do Conselho Nacional de Educação sem a indicação de representantes das entidades acadêmicas científicas, privilegiando conselheiros alinhados aos setores empresariais. Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação virou letra morta e praticamente nenhuma ação foi proposta para que se buscasse atingir as metas do PNE, assim como o Decreto 8.752/2016, que definia a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica que não saiu do papel.

As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu *status* epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo.

Observamos um processo de conformação de uma política de formação de professores que tem, na certificação de competências e na avaliação, sua centralidade. É preciso que recoloquemos em questão as finalidades e objetivos da educação, construções históricas dos educadores que orientam a luta pela formação de qualidade referenciada nas demandas formativas das classes trabalhadoras.

Os desafios colocados pela realidade, neste próximo período, obrigam-nos a retomar as discussões sobre os fins da educação e a função social da escola, trazendo à tona a questão dos projetos históricos e de futuro que queremos construir hoje para nosso povo, lidando com as contradições próprias dos processos educativos, que incluem a discussão sobre os conteúdos da formação e conteúdos escolares, superando a concepção de *instrução* presente nas políticas atuais.

Somente essas interrogações podem nos dar o norte seguro para pensar a formação dos profissionais da educação necessária para lidar com a concepção mais avançada de preparação das novas gerações para construir uma nova vida, uma nova humanidade.

Foram muitas as discussões travadas nas diferentes etapas deste XXI Encontro Nacional, desde os estaduais e regionais, até a etapa nacional, revelando um rico debate

que deverá ser aprofundado nos próximos dois anos.

Várias são as temáticas e as demandas para um posicionamento político frente a elas. Destacamos, em primeiro lugar, a questão do uso das tecnologias digitais que ganharam espaço no contexto da pandemia de forma privilegiada, principalmente pela necessidade de criar alternativas para o trabalho de formação da infância e da juventude na educação básica e no ensino superior. A temática decorrente é, portanto, o processo de expansão dos cursos à distância, o uso de tecnologias da informação e comunicação, a invasão das escolas das redes públicas pelas plataformas de ensino, a educação básica híbrida, temas que tomam as preocupações da imensa maioria dos professores em nosso país.

A Anfope sempre pautou em seus Encontros Nacionais, as discussões sobre EAD, principalmente no período de 1996 a 2010, quando se intensifica a criação de cursos à distância em instituições privadas, de modo a atender ao disposto na LDB/1996 quanto à formação em nível superior dos professores de EI e Anos Iniciais do EF. Nos documentos finais dos encontros nacionais e nos Boletins da entidade nesse período, disponíveis no site da Anfope, encontramos um rico material de análise e estudo, o qual, aliado a outras pesquisas sobre o tema, poderá auxiliar a compreender a posição da Anfope em relação à EAD nos processos de formação de professores – tanto na formação inicial, quanto na formação no exercício do trabalho para aqueles professores sem a formação superior, como vem se dando no PARFOR.

Nesse debate, importa fazer a distinção entre a EAD praticada nas instituições públicas dos cursos ofertados por instituições privadas, com fins lucrativos. Os dados atuais do Ensino Superior apontam que atualmente a maioria dos professores da Educação Básica está sendo formada em cursos EAD em instituições privadas, e são vários indícios de aligeiramento e da perda da qualidade da formação nestes cursos. Nesse sentido, reafirmamos a defesa que a formação dos profissionais da educação seja prioritariamente presencial e entendemos que é urgente uma medida para avaliar os cursos que utilizam o modelo de EAD em massa de modo a rever as formas de regulação e estabelecer limites à exploração mercantilista, de vinculação com o capital internacional, pela via da EAD.

O quadro do pós-pandemia, anuncia o risco de desqualificação do trabalho docente, na medida em que a utilização de programas autoinstrutivos em grandes plataformas demanda compreensão sobre os processos de trabalho incorporados às plataformas. A luta pelo uso das tecnologias em uma perspectiva democrática e igualitária, exige contraditoriamente que elevemos a importância da atuação do professor

e do trabalho docente em uma perspectiva crítica de formação humana omnilateral, que não pode ser incorporada às tecnologias.

As tecnologias podem e devem ser ferramentas que colaborem com os processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é fundamental que as instituições educativas tenham as condições adequadas e o acesso seja democratizado. A tecnologia não substitui o trabalho educativo mediado pelo professor. Uma preocupação, que emerge das discussões dos grupos, diz respeito à relação IES-Educação Básica e ao aprofundamento dos vínculos com as escolas, mediado pelas práticas e estágios.

Essa temática corresponde ao princípio da unidade teoria-prática reafirmado na BCN defendida pela Anfope, como garantia do trabalho como princípio educativo na formação profissional docente, portanto elemento central nas reformulações curriculares dos cursos de licenciaturas. Entretanto, mesmo estando, nas últimas décadas, na pauta dos encontros nacionais da Anfope, assim como nos ENDIPES⁷ e ENALICs⁸, os estágios e as práticas de ensino ainda são uma questão não devidamente equacionada pelas instituições formadoras.

Pesquisas do campo educacional apontam que experiências de programas como PIBID e a Residência Pedagógica apresentam relevantes contribuições para a formação de professores. Cabe ressaltar, no entanto, que programas instituídos por meio de editais contemplam poucos estudantes. Nesse sentido, a contribuição de tais programas acaba sendo restrita para um grupo específico. Desse modo, a luta da Anfope é que programas, como Pibid e Residência, sejam políticas de estado e oportunizados para todos os licenciandos.

Vale destacar que a luta por uma política nacional de valorização dos profissionais da educação está vinculada à luta pela revogação do chamado "Novo Ensino Médio". O NEM é parte do mesmo projeto político que instituiu, sem discussão nacional, a Base Nacional Comum Curricular e a BNC formação inicial, continuada e dos gestores educacionais. A imediata revogação da Reforma do Ensino Médio é um passo significativo para o redirecionamento da política nacional de educação na direção do projeto democrático e emancipatório defendido pela ANFOPE.

Entendemos que estas temáticas, ao lado de tantas outras que emergiram neste rico e significativo processo coletivo de discussão que precedeu o XXI Encontro Nacional da ANFOPE, devem fazer parte da agenda de debates em encontros estaduais e regionais e

⁷ Encontros Nacionais de Didáticas e Prática de Ensino.

⁸ Encontros Nacionais das Licenciaturas.

das discussões pautadas para os próximos dois anos de modo a aprofundarmos este debate.

Os desafios para a ANFOPE no campo da formação de professores tendem a crescer na mesma proporção que o desmonte das políticas públicas de formação, levado a efeito pelo CNE e pelo MEC, se aprofunda. As respostas não serão dadas nos marcos do atual governo federal e seu projeto político. Temos clareza destes limites nos ajuda a pensar quais serão as principais resistências a serem travadas nos próximos anos, bem como as proposições para fazermos das Universidades Públicas o espaço de construção de alternativas inovadoras e criadoras para retomar o rumo da formação dos futuros professores da educação básica, imprimindo a concepção sócio histórica e o caráter emancipatório nos projetos e percursos formativos, à luz da base comum nacional construída historicamente pelo movimento dos educadores e sistematizada e defendida pela ANFOPE.

A ANFOPE retorna em 2023 para a participação no Fórum Nacional de Educação, recomposto pelo atual Governo Lula, após a intervenção que retirou as principais entidades do campo da educação, ensejando a resistência por meio da criação do Fórum Nacional Popular de Educação. Nessa linha, de fortalecimento de espaços permanente de discussão, acompanhamento e proposição da política nacional de educação, destacamos ainda a relevância dos Fóruns Permanente de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação (FORPROFs ou FEPADs), previstos pelo Decreto 8.752/2016, que precisam ser restabelecidos nos estados com espaço contínuo de formulação de planos estratégicos de formação dos profissionais, colocando em diálogo governos e sociedade. As instâncias colegiadas e os mais variados espaços de participação social e popular são fundamentais para a luta em defesa de uma concepção progressista de educação, dando transparência ao debate público, usando a denúncia e o anúncio como instrumentos de luta. Desse lugar, com ativa participação da ANFOPE no nível federal e estadual, vamos enfrentar juntos o grande desafio de pensar o próximo Plano Nacional de Educação, que recupera as metas não executadas pelo governo anterior e formular proposta para a criação do Subsistema Nacional de Formação de Professores integrado ao Sistema Nacional de Educação.

Temos gestionado, junto ao novo Ministério da Educação e ao Conselho Nacional de Educação, a participação de nossa entidade e das demais entidades científicas na construção de debate da política educacional. Nosso posicionamento segue sendo contrário à atual política de padronização curricular em curso no Brasil e que precisa ser barrada, uma vez que está ancorado no ideário neoliberal, que reduz a formação da classe

trabalhadora à mera dimensão técnico-prática e instrumental. Nesse sentido, a revogação da BNCC e das atuais diretrizes de formação de professores instituídas nas Resoluções 02/2019 - BNC Formação e 01/2020 BNC- Formação continuada são fundamentais para que possamos avançar na perspectiva de uma formação de professores confluyente com os princípios da ANFOPE.

Assim, a ANFOPE é mais uma vez chamada a assumir um protagonismo no debate nacional, defendendo seus princípios e denunciando o processo de desprofissionalização do magistério, de forma propositiva e comprometida com um pensamento educacional, que mantém compromissos historicamente assumidos com a formação de professores e com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva em todos os níveis e modalidades, para todos os cidadãos brasileiros e de qualidade referenciada no social.

4. DIRETORIA ELEITA PARA O BIÊNIO 2023-2025

Na Assembleia realizada dia 12 de maio de 2023, por ocasião do XXI Encontro Nacional da ANFOPE, tomou posse a diretoria para o biênio 2023-2025. A nova diretoria **ANFOPE Forte e Mobilizada em Defesa da Formação de Professores e da valorização dos profissionais da Educação** tem os seguintes membros:

Diretoria Executiva:

Presidente

Nome completo: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Diretor Financeiro

Nome completo: Maria Renata Alonso Mota

Secretária Geral

Nome completo: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Diretor de comunicação

Nome completo: Fábio Luiz Alves de Amorim

Diretora de Articulação Institucional

Nome completo: Malvina Tania Tuttman

Vice-Presidentes

Vice-presidente Sudeste:

Nome completo: Camila Lima Coimbra

Vice-presidente Centro-oeste:
Nome completo: Renato Barros de Almeida

Vice-presidente Sul:
Nome completo: Susana Soares Tozetto

Vice-presidente Norte
Nome completo: Ana Rosa Peixoto de Brito

Vice-presidente Nordeste:
Nome completo: Nilson de Souza Cardoso

Secretarias Regionais

Secretária Regional Centro-oeste
Nome completo: Geniana dos Santos

Secretária Regional Nordeste
Nome completo: Silvana Aparecida Bretas

Secretário Regional Sul
Nome completo: Henri Luiz Fuchs

Secretária Regional Sudeste
Nome completo: Miriam Morelli Lima de Mello

Secretária Regional Norte
Nome completo: Alessandra Peternella

Conselho Fiscal:

Nome completo: Denise Silva Araújo
Nome completo: Lucília Augusta Lino
Nome completo: Maria de Fátima Barbosa Abdalla
Nome completo: Celi Nelza Zulke Taffarel (Suplente)
Nome completo: Rita de Cassia Cavalcanti Porto (Suplente)
Nome completo: Helena Costa Lopes de Freitas (Suplente)

Coordenações Estaduais:

ACRE	Coordenador: Renata Cristina Lopes Andrade
AMAPÁ	Coordenador: Kátia de Nazaré Santos Fonsêca
AMAZONAS	Coordenador: Eglê Betânia Portela Wanzeler Vice Coordenador: Maria Quitéria Afonso Menezes
PARÁ	Coordenador: Eliana da Silva Felipe Vice Coordenador: Edilan de Santana Quaresma
RORAIMA	Coordenador: Osmiriz Lima Feitosa Vice Coordenador: Edlauva Oliveira dos Santos
TOCANTINS	Coordenador: Paulo Fernando de Melo Martins Vice Coordenador: Jose Carlos da Silveira Freire
GOIÁS	Coordenador: Priscilla de Andrade Silva Ximenes

	Vice Coordenador: Rodrigo Roncato Marques Anes
MATO GROSSO	Coordenador: Rosana Maria Martins Vice Coordenador: Ângela Rita Christofolo de Mello
MATO GROSSO DO SUL	Coordenador: Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez Vice Coordenador: Regina Aparecida Marques de Souza
(DISTRITO FEDERAL)	Coordenador: Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo Vice Coordenador: Jussara Cordeiro Limeira
ALAGOAS	Coordenador: Carolina Nozella Gama Vice Coordenador: Kátia Maria Silva de Melo
PARAÍBA	Coordenador: Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha Vice Coordenador: Sawana Araújo Lopes de Souza
CEARÁ	Coordenador: Perla Almeida Rodrigues Freire Vice Coordenador: Telmano Rodrigues Sampaio
BAHIA	Coordenador: Talamira Taita Rodrigues Brito Vice Coordenador: Maria Vitoria da Silva
MARANHÃO	Coordenador: Marise Marçalina de Castro Silva Rosa Vice Coordenador: Eliane Maria Pinto Pedrosa
RIO GRANDE DO NORTE	Coordenador: Iure Coutre Gurgel Vice Coordenador: Karla Raphaella Costa Pereira
SERGIPE	Coordenador: Sandra Maria Xavier Beiju Vice Coordenador: Rozevania Valadares de Meneses César
PERNAMBUCO	Coordenador: Célia Maria Vieira dos Santos Vice Coordenador: Márcia Maria de Oliveira Melo
RIO DE JANEIRO	Coordenador: Maria da Conceição Calmon Arruda Vice Coordenador: Ana Maria Marques Santos
MINAS GERAIS	Coordenador: Jacqueline Magalhães Alves Vice Coordenador: Ivana Cristina Lovo
ESPÍRITO SANTO	Coordenador: Elda Alvarenga Vice Coordenador: Maria Nilceia de Andrade Vieira
SÃO PAULO	Coordenador: Noeli Prestes Padilha Rivas Vice Coordenador: Adriana Varani
SANTA CATARINA	Coordenador: Derlan Trombetta Vice Coordenador: Margareth Fedanelli Simionato
PARANÁ	Coordenador: Luiz Aparecido Alves de Souza Vice Coordenador: Camila Macenhan
RIO GRANDE DO SUL	Coordenador: Cristiane Antonia Hauschild Johann Vice Coordenador: Sônia Mara Moreira Ogiba

REFERÊNCIAS

Todos os documentos finais dos encontros nacionais assim como as notas assinadas pela Anfope estão disponíveis no site da entidade: www.anfope.org.br/documentos-finais/ e www.anfope.org.br/cartas-e-manifestos/

A legislação citada pode ser consultada nos sites oficiais do CNE, do MEC, do Planalto ou da Câmara federal, entre outros.

Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE – 2023- ENANFOPE

Para memória do evento registramos os nomes dos 234 participantes. Foram 122 apresentações de trabalhos científicos e 188 inscritos no XXI da ANFOPE ENANFOPE, 2023:

Nomes

Carlos Torquato de Lima Junior

Adilina Menezes Francisco

Adriana Cabral de Araujo

Alessandra Peternella

Alessandra Santos de Assis

Allana Ladislau Prederigo

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Celia Nunes do Nascimento

Ana Maria Marques Santos

Ana Rosa Peixoto de Brito

ana sheila fernandes costa

ANAIR ARAÚJO DE FREITAS SILVA

Anair Silva

Andrea Scopel Piol

Andreia Nunes Militão

Andreia Nunes Militão

Andreia Nunes Militão

Anny Lorrane de Sousa Silva

Antônio Braz Teixeira

Antonio Carlos de Sousa

Arthur Campos

Astrogildo Fernandes da Silva Júnior

Bárbara Rebecca Baumgartem França

Camila Cerqueira dos Santos Silva

Camila Lima Coimbra

Camila Macenhan

Carlos André

Cátia de Lima Costa

Celi Nelza Zulke Taffarel

Charlene de Oliveira Rodrigues

Cláudia Costa da Rocha Cerqueira Ramos

Claudia Fátima Kuiawinski

Claudiana Raymundo dos Anjos

Cláudio Pires Viana

Cleonice Bicudo Da Rocha Ferreira

Cloris Violeta Alves Lopes

Cristian Andrey Pinto Lima

Dailson evangelista costa

Daniella Lopes de Souza Machado

Danyela Martins Medeiros

Danyela Martins Medeiros

Deise Ramos da Rocha

Deise Saraiva

Deise Saraiva

Denise Silva Araujo

Derlan Trombetta

DIEGO CAMARA DE LIMA

Diego D' Avila Fernandes Oliveira

Divina Michelle Pimentel De Souza

Edlauva Oliveira dos Santos

Ednamar Fátiam de Urzêdo Vitória

Elaine Michele dos Santos da Silva

Elenize Cristina Oliveira da Silva

Eliane Costa da Silva

Eline de Miranda Macedo

elisangela leal de oliveira mercado

Eliza Cristina Vieira de Almeida

Enaie Santos Silva

Érica Nayara Paulino Melo

Ester Alves Lopes Mendes

Fabiane Lopes Oliveira

Fábio Luiz Alves de Amorim

Fabio Perboni

Fatima Lobato Fernandes

Fernanda Alves de Oliveira

Fernanda Fátima Chies

Fernanda Gasparin

Fernanda Pinto de Aragoao Quintino

FERNANDO SANTOS SOUSA

Fernando Sousa

Flomar Ambrosina Oliveira Chagas

Floraci Mariano de Carvalho

Florentino Maria Lourenço

Francisco Romário Paz Carvalho

Gabriela Sousa Rêgo Pimentel

Gerbet Dantas dos Santos

Giovana Maria Belém Falcão

Gislaine G. dos Santos

Gislaine G. dos Santos

Graciely Garcia Soares

Guilherme Batista Vieira Manso

Guilherme Gonçalves de Freitas

Gustavo Marcondes Zanette Oliveira

Henri Luiz Fuchs

Henri Luiz Fuchs

Hermínio Ernesto Nhantumbo

Igor Lima Fernandes

Isabel Maria Sabino de Farias

Isabela do Couto Torres

Isadora Adriana Pinheiro Dourado

Iure Coutre Gurgel

Ivone Garcia Barbosa

Jacqueline Magalhães Alves

Jacquiline Nunes Araújo

Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino

Jannaina Calixto de Lima

Jocemara triches

Jocivaldo Bispo da Conceição dos Anjos

Joycimar Lemos Barcellos Zeferino

Juliana Guimarães Faria

Jullianna Ferreira de Melo Vieira

Jussara Limeira

KALINKA RIBEIRO ARAGAO DE MELO

Kalinka Ribeiro Aragão de Melo

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Kátia de Nazaré Santos Fonsêca

Katiania Barbosa de Oliveira

Kelly Cristina Monteiro Martins

LAISE ATAIDES RIBEIRO

LAURA CAROLINA SOMACAL

Lays Cristine Soares de Carvalho

Lays Cristine Soares de Carvalho

Leda Scheibe

Leonardo Bezerra

Leticia Ferreira Pires

Letícia Soares Fernandes

Leuda Evangelista de Oliveira

Leyvijane Albuquerque de Araújo

Lidia Da Mata Cacheado

Lídia Da Mata Cacheado

Lígia Luís de Freitas

Liliane Barros de Almeida

Lorrane de Jesus Aquino Ferreira

Lucas de Souza Leite

Luciana Bandeira Barcelos

Lucília Augusta Lino

Lucília Augusta Lino

Lueli Nogueira Duarte e Silva

Luiz Aparecido Alves de Souza

Lyvia Fernanda Leal

Magali Aparecida Silvestre

Magali Aparecida Silvestre

Maira Vieira Amorim Franco

Marcela Inácia de Sousa

Marcelo Fabiano

MARCELO FABIANO RODRIGUES PEREIRA

Marcelo Loureiro Ucelli

Márcia de Souza Hobold

Margareth Fadanelli Simionato

Maria Aparecida Lima dos Santos

Maria Beatriz da Costa Monteiro

Maria Célia BorgeS

Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

Maria Da Penha Teófilo

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos

Maria Dorotea dos Santos Silva

Maria Eduarda Ferreira da Costa

Maria Eneida da Silva

Maria Geni Pereira Bilio

Maria Luisa Furlin Bampi

Maria Nilceia de Andrade Vieira

Maria Renata Alonso Mota

Mariangela Lima de Almeida

Marileide de Lima Guerreiro Souza

Marilene Batista da Cruz Nascimento

Marili Moreira da Silva Vieira

Marili Vieira

Marly Vieira Lins de Assis

Matheus Lima de Santana

Meire Helen Dos Santos Lima

Michele Cristina Souza De Mattos

Miriam Morelli Lima de Mello

Mírian Aguiar Oliveira Camara

Mônica Moreira de Oliveira Torres

Monique Ferreira Pereira

Monique Vieira Amorim Bandeira

Nadiane Feldkercher

Nadja Fonseca da Silva

Nadja Maria Lima Maciel

Nairele Freitas Ortega

Nathália Barros Ramos

Nathalia Ramos

Nazareth Vidal da Silva

Nilson Cardoso

Noeli Prestes Padilha Rivas

Norma Patrícia Lopes Soares

Núbia Lucas Fernandes

Odete da Silva

Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Paulo Fernando de Melo Martins

Pedro Henrique Couto Torres

Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo

Perla Almeida Rodrigues Freire

Priscila Bastos Braga dos Santos

Priscila de Souza Costa

Priscilla De Andrade Silva Ximenes

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva

Quérem Dias de Oliveira Santos

Rayan Pereira Sena

Renata Portela Rinaldi

Renato Barros de Almeida

Rodrigo Roncato

Rogério Sousa Pires

Rosa Maria Oliveira Teixeira de Vasconcelos

ROSANA CÉSAR DE ARRUDA FERNANDES

Rosane de Fátima Batista Teixeira

Rute Regis de Oliveira da Silva

Sabrina Galeno

Sabrina Marques dos Santos

Sandra Regina de Oliveira de Souza

Secretaria - XXI Enanfope

Sergio da Silva Pereira

Shirleide Pereira da Silva Cruz

Sidneia Flores luz

Silmara Ayres de Carvalho

Silmara Carvalho

Silvana Aparecida de Bretas

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Sirleine Brandão de Souza

Solange Cardoso

Solayne Pereira Freitas Xer

Suzane da Rocha Vieira Goncalves

Suzanna Neves Ferreira

Talamira Taita Rodrigues Brito

Talita Francieli Bordignon

Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Telma Teles

Telmano Rodrigues Sampaio

Thaiane de Góis Domingues

Thaiane Domingues

Thiago Falcão Solon

Tuany Cristina Carvalho

Verônica Elise Ruth Militzer Popov Cardoso

Vinicius Carvalho Beck

Virginia Georg Schindhelm

Virginia Georg Schindhelm

Viviane Carrijo Volnei Pereira

Viviane Guidotti