

FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ANFOPE: quatro décadas de resistência

Lucília Augusta Lino (Org.)

1

ISSN 2675-181-X

ANFOPE

vol. 1, n. 1, jan.–jun. 2019



FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

Revista da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE

Revista *Formação em Movimento*

ISSN ELETRÔNICO: 2675-181X

2019, Vol.1 N.1

EDITORIA EXECUTIVA

Maria da Conceição Calmon Arruda, FIOCRUZ, UERJ, Editora
Ana Maria Marques Santos, UFRRJ, Editora Associada
Lia Maria Teixeira de Oliveira, UFRRJ, Editora Associada
Lucília Augusta Lino, ANFOPE, UERJ, Editora Associada
José Airton Chaves Cavalcante Junior, UFRRJ, Editor Associado - gerente do portal
Marcelo Maia Vinagre Mocarzel, UNILASALLE-RJ, Editor Associado – comunicação

Paulo Cesar Silva de Oliveira, UERJ/FFP, Editor associado - Língua Portuguesa
Simone Batista, UFRRJ/IE, Editor associado - Língua Inglesa
Rafael Lazari, UFRRJ/IM, Editor associado - Língua Espanhola

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Gonçalves Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
Antonio Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra / Portugal)
Andréa Barbosa Gouvea (UFPR/ Brasil)
Carlos Eugenio Beca Infante (Universidad Católica de Chile / Chile)
Célia Linhares (UFF / Brasil)
Dalila Andrade Oliveira (UFMG/ Brasil)
Gloria Calvo (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán /Colombia)
Gustavo Fishmann (Arizona State University / EUA)
Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP/ Brasil)
Iria Brzezinski (PUC-GO/ Brasil)
Jane Paiva (UERJ / Brasil)
José David Alarid (Universidad Pedagógica Nacional / México)
Katia Augusta Curado P. Cordeiro da Silva (UnB/ Brasil)
Leda Scheibe (UNOESC/ Brasil)
Licínio Carlos Viana Silva Lima (Universidade do Minho, Portugal)
Luís Fernando Carrión Justiniano (Universidad Mayor de San Andrés /Bolívica)
Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP/ Brasil)
Luiz Fernandes Dourado (UFG/ Brasil)
Malvina Tânia Tuttman (UNIRIO/ Brasil)
Marcelo Almeida Bairral (UFRRJ/ Brasil)
Marcia Angela Aguiar (UFPE/ Brasil)
Marcia Denise Pletsh (UFRRJ/ Brasil)
Nilda G. Alves (UERJ / Brasil)
Silvia Espinal (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Vera Candau (PUC-RIO/ Brasil)

Formação em Movimento é uma publicação eletrônica, de caráter científico, com periodicidade semestral, que visa publicar trabalhos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, resultantes de estudos e pesquisas, ensaios teóricos e relatos de experiências, cujo foco seja a formação e valorização dos profissionais da educação. O periódico objetiva contribuir para o avanço e a socialização do conhecimento no campo da formação, publicando trabalhos que tratem da formação inicial e continuada, dos cursos formativos e das experiências curriculares das instituições e instâncias formadoras, sintonizados com a base comum nacional e a concepção sócio histórica de formação do educador, comprometida com a escola pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, em uma perspectiva democrática e emancipatória, coerente com os princípios defendidos historicamente pela Anfope.

Avaliadores/Pareceristas ad hoc: A lista de pareceristas é publicada no último número de cada ano.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ANFOPE

A ANFOPE é uma entidade científica, caracterizada como associação civil de direito privado, sem fins lucrativos ou econômicos, sem caráter religioso e político partidário, e independente em relação ao Estado, fundada em 26 de julho de 1990, que tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas e de instituições dedicadas a esta finalidade. A ANFOPE tem entre outras a finalidade de propor e defender a educação como bem público, lutando por uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira e promover estudos e pesquisas, produzir conhecimento e socializar experiências no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação nos termos dos princípios defendidos nos documentos da ANFOPE, além de congrega e mobilizar pessoas e instituições interessadas nas questões da formação e da valorização do profissional da educação e defender reivindicações que comunguem os princípios da ANFOPE no tocante à formação e à valorização dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional,

Convidamos os profissionais da educação e os estudantes interessados em associar-se à ANFOPE a acessar o site <http://www.anfope.org.br/associe-se/> e seguir as instruções.

DIRETORIA da ANFOPE

“RESISTÊNCIA E LUTA: ampliando a mobilização” biênio 2018-2020

Mandato: 10 de agosto de 2018 / 09 de agosto de 2020)

DIRETORIA EXECUTIVA:

Presidente: LUCILIA AUGUSTA LINO

Vice-presidente: KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA

1ª Secretária: SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES

2ª Secretária: RAQUEL CRUZ FREIRE RODRIGUES

1ª Tesoureiro: JORGE NASSIN VIEIRA NAJJAR

2ª Tesoureira: DENISE DA SILVA ARAÚJO

CONSELHO FISCAL:

Membros Titulares:

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS, IRIA BRZEZINSKI e VERA LUCIA BAZZO

Membros Suplentes:

EMMANUEL RIBEIRO CUNHA, LEDA SCHEIBE e RITA DE CASSIA CAVALCANTI PORTO

REPRESENTANTES REGIONAIS:

Região Norte: ANA ROSA PEIXOTO DE BRITO e CÁSSIA HACK

Região Nordeste: CELI NELZA ZULKE TAFFAREL e FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA

Região Centro Oeste: DEISE RAMOS DA ROCHA e RODRIGO FIDELES FERNANDES MOHN

Região Sudeste: EDUARDO AUGUSTO MOSCON OLIVEIRA e KARINE MORGAN VICHIETT

Região Sul: RUTE DA SILVA e GISELE MASSON

ANFOPE – CNPJ: 66.075.110/0001-20

www.anfope.org.br

FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV>

FORMAÇÃO em MOVIMENTO * E-mail para contato: formov.revista@gmail.com

SUMÁRIO

- Editorial** *Lucilia Augusta Lino, Maria da Conceição Calmon Arruda*
7 - 10
- 1. Dossiê temático: Quatro décadas de resistência**
- 1.1. Apresentação *Lucilia Augusta Lino*
12 - 15
- 1.2. ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual *Luiz Carlos de Freitas*
16 - 31
- 1.3. E, nas lutas dos educadores pela escola pública nos anos 80, a ANFOPE emergiu: uma visão a partir da CONARCFE *Márcia Angela da S. Aguiar*
32-56
- 1.4. ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 90: lições a serem analisadas *Helena Costa Lopes de Freitas*
57-72
- 1.5. A ANFOPE e o contexto educacional nos alvares do século XXI: a experiência da gestão 2000-2002 *Leda Scheibe e Vera Lúcia Bazzo*
73-87
- 1.6. Formação, memórias e experiências: Anfope é vida! *Ana Rosa Peixoto de Brito*
88-107
- 2. Memória**
Princípios da Carta de Goiânia/IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): Participação da sociedade civil nas políticas educacionais *Iria Brzezinski*
109 - 128
- 3. Entidades**
- 3.1. Forumdir *Dirce Djanira Pacheco e Zan*
130 - 134
- 3.2. O Forparfor: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica *Mark Clark Assen de Carvalho*
135 - 145
- 3.3. Entre inovar a formação e resistir aos ataques: a trajetória de atuação do Forpibid Rp *Nilson de Souza Cardoso, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça*
146 - 152
- 4. Resenha**
Práticas pedagógicas em imagens e narrativas, de Nilda Alves *Lucilia Augusta Lino*
154 - 157
- 5. Notas**
Principais contribuições da ANFOPE para as políticas de formação e valorização dos profissionais da educação *Ana Rosa Peixoto de Brito*
159-163
- 6. Documento**
Plano de Lutas CONAPE 2018 *Fórum Nacional Popular de Educação*
165-180

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

EDITORIAL

EDITORIAL

Lançar uma revista de educação nos dias de hoje é um enorme desafio. A atual diretoria da ANFOPE aventurou-se nesse empreendimento por acreditar que uma entidade forjada no movimento social dos educadores não poderia se furtar a atender um anseio legítimo de seus associados – a abertura de mais um veículo em defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação.

Hoje, mais do que nunca, faz-se necessário reafirmar os princípios construídos coletivamente, ao longo de quatro décadas, pela ANFOPE na luta em defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da educação. Originária do movimento de educadores¹, a ANFOPE, junto com outras entidades nacionais, representa um pensamento educacional que mantém compromissos historicamente assumidos com a escola pública, laica, gratuita e inclusiva para todos os cidadãos brasileiros e cuja qualidade é socialmente referenciada nas demandas formativas da população.

A ANFOPE surgiu em um momento histórico de ricos e intensos debates no processo de redemocratização do país, participando da luta pela ampliação do direito à educação, assegurado constitucionalmente em 1988, pelo trabalho coletivo e consequente do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Ao longo de sua trajetória, a ANFOPE forjou de forma participativa um amplo movimento visando intervir nas políticas educacionais e construir coletivamente um projeto de formação dos profissionais de educação. Desde a sua fundação, a ANFOPE tem se posicionado com as demais entidades científicas do campo educacional, os movimentos sociais organizados, os trabalhadores e os estudantes e com os setores progressistas da sociedade brasileira, em defesa da democracia, da educação pública e dos direitos e princípios constitucionais, hoje ameaçados. Insistimos na proposição coletiva de um projeto educacional emancipador em articulação com a necessária mudança estrutural e conjuntural que permita a

¹ A Anfope, como movimento, remonta sua origem à 1ª Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC-SP, com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983). Em 26/7/1990, em Belo Horizonte (MG), durante o 5º Encontro Nacional foi aprovada a transformação da CONARCFE em uma associação nacional exclusivamente dedicada à defesa da formação dos profissionais da educação: estava fundada a ANFOPE (ANFOPE, 1990, p. 5).

construção de uma sociedade mais democrática, justa e igualitária. Os diferentes documentos produzidos pela ANFOPE, sistematicamente, ao longo de sua história, reafirmam esses princípios, e esta é a linha editorial deste periódico.

O movimento dos educadores que deu origem a ANFOPE é fruto de um momento político, que apesar de marcado pelo estado de excessão, viu brotar a resistência à ditadura nas mobilizações sociais que semearam a esperança nos processos de abertura política e redemocratização do país. Na década de 1970, ainda que sob forte repressão, a sociedade civil amadureceu, alcançando, segundo Carlos Nelson Coutinho², paradoxalmente, um vigor e uma organização que não tinha no período anterior ao golpe de 1964. Para Coutinho (2002), tal paradoxo se explica porque, apesar de sua truculência, a ditadura civil-militar no Brasil não organizou as massas em torno de um partido, como ocorreu na Itália fascista e na Alemanha nazista. Assim, apesar da dura repressão, da censura e da restrição às liberdades democráticas que imperavam no período da ditadura, forjou-se naquele momento, com antes nunca havia existido, uma sociedade civil bastante articulada e plural. Graças a esse movimento foi possível elaborar um processo constituinte que produziu uma Carta constitucional que assegurou princípios inalienáveis e o estado democrático de direito.

Entretanto, o avanço neoliberal, nos anos 1990, retardou a materialização da democracia para grandes parcelas da população. A implementação da agenda neoliberal no Brasil, nos governos de Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, subordinou os interesses da burguesia industrial brasileira ao capitalismo financeiro, sendo que, segundo Carlos Nelson Coutinho (2002), a predominância do capital financeiro sobre o empresariado nacional favoreceu tanto o desmonte progressivo do poder político e econômico destes, quanto restringiu a possibilidade de inclusão da população na dinâmica econômica, acentuando os processos de exclusão social e acirrando a desigualdade estrutural que marca a sociedade brasileira. A expectativa era de que um projeto societário que tem como *leitmotiv* um elevado nível de estratificação e de exclusão social não teria como alcançar legitimidade e consenso permanentes em uma sociedade democrática.

“(…) me parece (ou pelo menos, é esta minha esperança) que um projeto de sociedade que leva em conta, quando muito, os interesses apenas, se tanto, de um quarto da população – um projeto, portanto, claramente excludente e discriminatório – não poderá ser um projeto destinado a obter legitimidade e consenso permanentes, gerando assim uma hegemonia estável. No mínimo, cabe dizer que esse projeto não poderá conviver com o aprofundamento da democracia” (COUTINHO, 2002, p. 31).

² COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G., (org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis:, Vozes, 2002. p. 10-39.

Nesse contexto, vitorioso em quatro eleições consecutivas, vimos um projeto político mais inclusivo e democratizante assumir o governo federal. Vivenciamos entre 2003 e 2015, a possibilidade de redução das desigualdades sociais e econômicas e materialização de conquistas sociais, que aparentavam colocar o país em uma rota de afirmação de direitos, que julgávamos ser irreversível. O golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 demonstrou que nossa democracia era frágil e que os acordos societários inclusivos não eram consensuais. A reação conservadora e ultraliberal à ampliação dos direitos sociais polarizou o país, favorecendo uma onda de intolerância e irracionalidade, institucionalizada nos resultados das eleições de 2018. Como as políticas públicas são, historicamente, marcadas por disputas de concepções e projetos, com diferentes visões de homem e sociedade, a derrota nas urnas materializou mais do que uma brusca mudança de rumos políticos a intensificação dos ataques aos direitos sociais conquistados com a Constituição de 1988. Após, pouco mais de uma década de políticas inclusivas e democratizantes, enfrentamos agora um amplo retrocesso que atinge não só a educação e seus profissionais, mas a cultura, a ciência, a tecnologia, o trabalho, a previdência e a saúde, ameaçando inclusive os valores democráticos e societários e o pacto civilizatório.

Hoje, imersos em um cenário de intenso desmonte das políticas públicas, acreditamos que lançar a revista **Formação em movimento** é mais uma ação de resistência e enfrentamento ao obscurantismo e à ignorância, ao autoritarismo e à intolerância, ao estado de exceção e à exclusão social, engrossando as fileiras dos que defendem a educação e a ciência, o pluralismo de ideias e concepções, a liberdade de expressão, a produção e a socialização do conhecimento, e mais especificamente, lutam pela formação e pela valorização dos professores e demais profissionais da escola, alvos de ameaças e ataques insólitos.

Em um movimento afirmativo e propositivo às tentativas de silenciamento dos professores e estudantes, entre outras ações, abrimos mais esse canal de debates, espaço aberto para a socialização de estudos e pesquisas, de relatos de experiências, ações e práticas no campo da educação e da formação de professores. Persistimos na luta, promovendo e participando de discussões e debates sobre os marcos legais, as diretrizes e bases para as políticas, programas e ações que orientam, nacionalmente, a formação inicial e continuada dos profissionais de Educação, marcando firmemente nossa posição em defesa da educação pública.

Assim, para abrir os trabalhos editoriais de **Formação em movimento**, a revista da Anfope, uma entidade que nunca perdeu suas características de movimento, apresentamos um dossiê sobre as quatro décadas de luta e resistência da entidade, dando a palavra a professores reconhecidos pela coerência no exercício da

docência, na pesquisa em educação e na militância da política educacional: nossos eternos presidentes.

Formação em movimento é uma revista que se propõem aberta à interlocução com as IES e os cursos de formação, estreitando a parceria com os fóruns nacionais, como o FORUMDIR, o FORPARFOR e o FORPIBID RP, que possuem, desde este primeiro número, um espaço permanente. Reafirmamos também, como entidade, a necessidade de fortalecimento do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e o *Plano de Lutas* da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE), realizada em maio de 2018, que publicamos na sessão *Documentos*.

Assim, com muito esforço, mas também com muita satisfação, apresentamos à comunidade educacional **Formação em movimento**, uma revista com a cara e a coragem da ANFOPE. Todos os educadores, em constante e permanente processo de formação estão convidados a leitura e colaboração nesse projeto editorial. Consideramos sua publicação mais uma forma de reafirmamos a defesa intransigente dos princípios democráticos, dos direitos humanos e sociais e da educação pública como direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros.

Clamamos: nenhum direito a menos!

Exigimos a manutenção da Resolução 02/2015 e o cumprimento das estratégias e metas do Plano Nacional de Educação, que entendemos, como Luiz Dourado apregoa, ser o epicentro das políticas educacionais inclusivas.

Dizemos não ao Future-se!

Existimos, logo resistimos!

Lucília Augusta Lino
presidente da Anfope
editora associada

Maria da Conceição Calmon Arruda,
editora

E-mail: revista@anfope.org.br

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dossiê

QUATRO DÉCADAS DE RESISTÊNCIA:

A ANFOPE e as políticas de formação de professores no Brasil

Dossiê

QUATRO DÉCADAS DE LUTAS E RESISTÊNCIA: A ANFOPE e as políticas de formação de professores no Brasil

Four decades of fights and resistance:
ANFOPE and teacher education policies in Brazil

Cuatro décadas de luchas y resistencia:
ANFOPE y políticas de educación de maestros en Brasil

Lucília Augusta Lino*

A ANFOPE é uma entidade originada de um movimento social – o movimento dos educadores, gestado no contexto da abertura política e das lutas pela redemocratização do país, ao longo de toda a década de 1980. Instituída em 1990, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a ANFOPE nunca perdeu suas características de movimento. As lutas em defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, nas últimas quatro décadas, são contadas e interpretadas por seus presidentes, no dossiê *Quatro décadas de lutas e resistência*, que inaugura a revista da ANFOPE: ***Formação em Movimento***.

Partindo da história e da trajetória da ANFOPE, os autores, e por que não dizer, também protagonistas do movimento, contemplam os desafios de cada período e como se dava a resistência propositiva às políticas de formação, em relatos pessoais e, mesmo, emocionantes. A construção coletiva dos princípios da Base Comum Nacional, forjados historicamente pelo movimento, e que norteiam desde sempre as bandeiras da ANFOPE, tem lugar central nesses textos, que analisam, com diferentes olhares, referenciais e recortes, o papel da entidade na elaboração e na contraposição das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação.

Os textos que compõem o dossiê confirmam a coerência teórica e programática da ANFOPE e seu papel como sujeito coletivo na defesa da formação de professores e da valorização da carreira docente, pedra angular na luta pela melhoria da

qualidade da educação. Entretanto cabe alerta que o objetivo desse dossiê não é somente o resgate da história da entidade, mas, como a memória de embates que julgávamos superados nos fornecem indícios para analisarmos o momento atual e fortalecer ações de resistência.

Esse protagonismo da ANFOPE é destacado por Luiz Carlos de Freitas, no texto *ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual*, que destaca a retomada de forma intensa e acelerada, pelo governo atual, do projeto neoliberal da gestão de Fernando Henrique Cardoso, só que agora travestida de uma coalização conservadora e neoliberal. Nesta aliança, os conservadores parecem pautar sua atuação no campo da educação, na ‘limpeza do aparato estatal’ e na implementação de uma pauta de costumes, enquanto os (ultra)neoliberais tem como norte ‘a extinção da estrutura pública de educação’ pela via da privatização, com a instituição dos *vouchers* e de incentivos ao mercado educacional através de escolhas públicas terceirizadas, fortalecendo mais ainda os interesses privatistas que anseiam por apropriar-se do fundo público.

O artigo de Márcia Angela Aguiar, *ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE*, traz sua visão das lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980, contando a história da entidade a partir da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, resgatando as contribuições da ANFOPE na instituição dos marcos referenciais da formação de profissionais da educação. A autora traça um painel da atuação do Movimento dos educadores e sua importância como espaço de resistência e pressão na luta pela redemocratização do país e pela formação dos profissionais da educação, nos anos 1980, e as articulações que viabilizaram a criação da CONARCFE e a posterior constituição da ANFOPE nos anos 1990.

Helena Costa Lopes de Freitas, em seu texto, *ANFOPE e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas*, resgata diferentes momentos da história da entidade, destacando os embates entre projetos antagônicos de sociedade, escola, educação e formação de professores e o avanço das políticas neoliberais. O artigo nos instiga ainda a refletir sobre as mudanças nas categorias referenciais dos estudos sobre formação de professores, e retoma os embates travados no campo das políticas educacionais, em especial a resistência propositiva à LDB e às Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação dos profissionais da Educação. A autora ainda discute a proposição da escola única de formação como instrumento de resistência ao desmonte das Faculdades de Educação e dos Cursos de Pedagogia e a atualidade da case comum nacional proposta pela ANFOPE.

Leda Scheibe e Vera Lúcia Bazzo, em seu relato *ANFOPE gestão 2000-2002: nos alvares do século XXI*, analisam sua experiência na gestão da entidade, o contexto educacional daquele momento histórico e o complexo processo de definição das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, assim como o debate sobre as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Em seu texto, destacam como as políticas neoliberais da era FHC determinavam as reformas educacionais em curso na época, visando a redução dos custos e a diminuição dos investimentos públicos, num progressivo processo de desresponsabilização do Estado e privatização da educação. As autoras relatam os fortes embates da ANFOPE, em conjunto com as demais entidades, contra as políticas que propunham a adequação da formação de professores à lógica mercantil e às demandas do capital.

Formação, memórias e experiências: ANFOPE é vida! é um texto carregado de emoção, no qual Ana Rosa Peixoto de Brito faz uma tessitura de sua trajetória profissional com sua atuação na ANFOPE. A autora destaca a importância da articulação regional, característica organizativa da entidade, para a integração dos diversos segmentos de atuação dos profissionais de educação. A parceria e atuação coletiva que emergem como memória e experiência dialogam com relatos presentes nos demais artigos, já que a construção coletiva e participativa é a base da estrutura da ANFOPE, assim como a articulação nacional.

Os autores dos cinco textos que compõem esse dossiê, todos dirigentes da ANFOPE em diferentes períodos, discorrem sobre a trajetória da entidade e a construção coletiva da base comum nacional, mas seus relatos e análises nos ajudam a entender os desafios do presente e as perspectivas futuras. Para completar o time de presidentes da Anfope, somam-se a Luiz Carlos, Marcia Angela, Helena, Leda e Ana Rosa, as professoras Iria Brzezinski e Nilda Alves, que inauguram dois espaços editoriais importantes – a sessão *Memória e Resenhas*.

Abrindo a sessão *Memória* deste primeiro número de *Formação em Movimento*, temos a republicação¹ de artigo da professora Iria Brzezinski, sobre a Carta de Goiânia, um marco do movimento dos educadores. *Princípios da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988): participação da sociedade civil nas políticas educacionais* é um texto que permanece atual, e afirma o compromisso político com a defesa da valorização dos profissionais da educação e da formação inicial de professores na Universidade. Iria Brzezinski articula neste texto o movimento em torno da Constituinte com o movimento de Outono de 2013, entendendo os dois movimentos como materializações da

¹ Publicado originalmente na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE v. 29, n.2, p. 223-241, mai./ago. 2013), cujos editores autorizaram sua republicação, neste número.

soberania popular, cidadania e democracia. Apesar de notícias recentes apontarem para a manipulação política dos movimentos de 2013, eles significaram, à época, o ressurgimento das manifestações populares de massa e certa esperança de renovação com o surgimento de novos atores sociais.

A resenha do mais recente livro da professora Nilda Alves, ex-presidente da ANFOPE com grandes contribuições ao ensino e à pesquisa no campo da formação e eterna militante, abre a sessão de *Resenhas* da revista **Formação em Movimento**. O livro *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias e processos didáticos e curriculares* traz contribuições ao debate sobre a formação de professores e completa a homenagem aos presidentes da ANFOPE.

Agradeço a todos os ex-presidentes da Anfope terem aceito o convite para colaborarem com a primeira edição de **Formação em Movimento**. Suas reflexões nos permitiram reconstituir parte da história recente das políticas públicas de educação, especificamente a disputa sobre como, onde e quem deve ser responsável pela formação dos professores e os sentidos que a formação de professores assume a cada troca de governo. Seu compromisso éticopolítico, em conformidade com os princípios da base comum nacional nos inspiram: por toda a vida persistem engajados na defesa da educação pública de qualidade, atuando e militando na Anfope e em outros movimentos.

Manifesto, como atual presidente, a alegria e a honra de participar desse esforço coletivo ao lado de renomados professores que me precederam na gestão da entidade, e contribuir organizar esse dossiê.

Encerro esta apresentação desejando a todos, uma boa leitura e já os convido a participarem dos próximos números de **Formação em Movimento**.

*Lucília Augusta Lino é Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora aposentada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Presidente da Anfope nas gestões 2016-2018 e 2018-2020.

E-mail: anfope.presidencia@gmail.com

ANFOPE: CONCEPÇÕES PREDOMINANTES NOS ANOS INICIAIS E SUA IMPORTÂNCIA PARA A LUTA ATUAL

ANFOPE: Predominant conceptions in the early years and its importance for the current fight

ANFOPE: Concepciones predominantes en los primeros años y su importancia para la lucha actual

Luiz Carlos de Freitas*

RESUMO

Este ensaio é um exame dos momentos iniciais quando a CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – reúne condições para transformar-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE em 1990. Não pretende ser uma descrição completa daqueles momentos iniciais da associação, mas procurará ter como base o documento do primeiro encontro como ANFOPE e suas principais temáticas. São destacados cinco aspectos: a análise da conjuntura neoliberal da época; a implantação da estrutura de mobilização; a concepção de educação e de base comum nacional; e a concepção de escola única de formação. O texto ainda procura indicar a gravidade da conjuntura trazida pelo governo Bolsonaro ao retomar as teses do neoliberalismo dos anos 90. O autor considera que estas concepções são atuais e importantes para os embates que a nova realidade impõe.

PALAVRAS-CHAVE: Anfope; base comum nacional; escola única de formação; neoliberalismo; resistência.

ABSTRACT

This essay is an examination of the initial moments when the CONARCFE – National Commission for the reformulation of Teacher Education Courses – gathers conditions to become the National Association for Education Professionals Education – ANFOPE in 1990. It is not intended to be a complete description of those initial moments of the association but seeks to be based on the document of the first meeting as ANFOPE and its main issues. Five aspects are highlighted: the analysis of the neoliberal conjuncture of the time; the implementation of the mobilization structure; the conception of education and the national common base; and the concept of a unique school of education. The text still seeks to indicate the gravity of the conjuncture brought up by Bolsonaro government by resuming the thesis of neoliberalism of the 90's. The author considers that these concepts are current and important for the conflicts that the new reality imposes

KEYWORDS: Anfope; national common base; unique school of education; neoliberalism; resistance.

RESUMEN

Este ensayo es un examen de los momentos iniciales en los que la CONARCFE – Comisión Nacional para la reformulación de cursos de formación para educadores – reúne las condiciones para convertirse en la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación – ANFOPE en 1990. No pretende ser una descripción completa de esos momentos iniciales de la asociación, sino que tratará de basarse en el documento de la primera reunión como ANFOPE y sus temas principales. Se destacan cinco aspectos: el análisis de la coyuntura neoliberal de la época; La implementación de la estructura de movilización; La concepción de la educación y la base común nacional; Y la concepción de una escuela única de formación. El texto todavía trata de indicar la gravedad de la coyuntura presentada por el gobierno de Bolsonaro al reanudar la tesis del neoliberalismo de los años 90. El autor considera que estas concepciones son actuales e importantes para los conflictos que impone la nueva realidad.

PALABRAS CLAVE: Anfope; Base común nacional, escuela de formación única, neoliberalismo, resistencia.

Introdução

Em 1992, depois de quatro anos participando da mobilização pela formação dos educadores ¹, escrevi um texto (FREITAS, 1992) que resumia minhas preocupações com esta área. Em seguida, mudaria meu objeto de estudo para o campo das políticas públicas de avaliação.

Não voltei mais a escrever especificamente sobre a questão da formação, pois entendia que, face aos já existentes diagnósticos produzidos para a área e as tentativas de mudança curricular em vários pontos do país, os impedimentos para o avanço na prática da formação de professores não se deviam a limites no campo teórico. Considerava que esses limites se deviam a impedimentos práticos, políticos e a disputas em várias das dimensões da definição da política de formação dentro das próprias agências formadoras e/ou na formulação da política nacional: desde o Estado até às instâncias organizadoras dos cursos de formação no interior das instituições formadoras. Parte dos desafios eu os havia vivido na prática, como coordenador de curso de pedagogia por quatro anos em uma instituição de ensino superior. Escrevi:

¹ Primeiro da Comissão Nacional pela Reformulação de Formação de Educadores - CONARCFE – entre 1988 e 1990, e depois da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – entre 1990 e 1992.

Boa parte dos problemas relativos à formação do educador no Brasil não depende de grandes formulações teóricas — ainda que estas possam ajudar e tenham seu lugar. São questões eminentemente práticas: seja no interior das agências formadoras (em especial, escolas normais e universidades), seja no interior das agências contratantes (secretarias de educação e Ministério da Educação, em especial). Não é preciso nenhum esforço teórico excepcional, adicional ao que já foi feito, para encaminhar os problemas: é questão de "vontade política" — para citar um jargão. (FREITAS, 1992, p. 2).

Isso não significa que não se tenha tido avanço teórico antes ou depois, ou que o que já se sabia fosse suficiente. Significa que mesmo *o que já se havia acumulado* não conseguia passar para a prática das instituições, não por inadequação, pois que só esta prática poderia revelá-la, mas pela própria constituição de um campo político na área que não conseguia encontrar um ponto de referência para implementar as mudanças que já se sabiam necessárias e que viriam a abrir novos horizontes de análise. Um exemplo, é a bem conhecida rachadura entre as licenciaturas específicas e a licenciatura em pedagogia, jamais fechada.

Embora não esteja mais ligado à área da formação de educadores e, portanto, observando o campo desde fora dele, tendo administrado uma Faculdade de Educação por duas vezes, penso que o cenário, na prática das agências formadoras, pouco se alterou em seu conjunto nos últimos 15 anos – mesmo tendo períodos importantes de governos progressistas nas políticas públicas federais. Não me parece que os conceitos e práticas já disponíveis no início da década de 90 tenham se tornado realidade. Mais ainda, experiências inovadoras acabaram sendo postas de lado ao longo do tempo, simplesmente porque eram mais exigentes seja para estudantes, seja para professores².

Possivelmente, sabemos mais hoje do que antes, mas nem o que se sabia e nem o que se produziu depois se converteu em realidade, para além de experiências pontuais. O hiato entre a teoria e a prática das instituições não foi superado.

Quais conceitos poderiam ter feito a diferença, mobilizado a prática das instituições e permitido avançar para outras formulações mais elaboradas pela experimentação continuada? Vou selecionar cinco aspectos, tomando como base o documento do VI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em 1992: a análise da conjuntura neoliberal da época; a implantação da estrutura de mobilização; a concepção de educação e de base comum nacional; e a concepção de escola única de formação.

² Por exemplo, aquelas que ensaiavam formas de criar espaços de interdisciplinaridade; formas sistemáticas de integração entre a formação teórica e a rede de ensino; eixos específicos destinados à articulação da teoria e da prática, ao longo do curso.

Recuperando conceitos e formulações

Em primeiro lugar é importante destacar a análise de conjuntura que o documento final do VI ENAFOPE traz em relação aos principais constrangimentos que a educação (e a sociedade como um todo) iria sofrer e que atravessou o tempo para se colocar ante nós nos dias de hoje.

O documento de 1992 foi escrito em uma época em que o neoliberalismo fazia sua estreia no Brasil e se apresentaria mais fortemente a partir de 1995, portanto três anos depois daquele Encontro nacional, e duraria até 2003, quando foi interrompido pelos governos da coalizão social-democrata petista, período que se estendeu até 2016. Com o golpe de 2016, as teses neoliberais voltam à cena e se consolidam na vitória do governo Bolsonaro em 2018. Aquelas características, descritas em 1992, se mantêm atualmente, acrescidas da visão conservadora, constituindo uma coalizão neoliberal/conservadora. São elas:

- a. A crença em um estado forte, mas exercendo responsabilidades mínimas;
- b. A crença na livre iniciativa operando livremente em um mercado aberto internacionalmente;
- c. A mudança na qualidade de ingerência do Estado que busca outras formas de interferência sobre a vida da população;
- d. A percepção de que todas as atividades são mercadorias que têm um preço no mercado (inclusive a educação), preço este que se torna a medida de seu valor;
- e. A crença na insuficiência das instituições (inclusive as escolas) quando elas se afastam da ação disciplinadora do mercado. (ANFOPE, 1992, p. 18).

As implicações diretas desta política para a educação foram igualmente apontadas há 22 anos atrás, no documento:

- a. Privatização do ensino em todos os níveis;
- b. Ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica, eliminando da análise seus determinantes históricos e sociais;
- c. Adoção de uma concepção pragmática de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de "prática social" ao de "resolução de problemas concretos" para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política;
- d. Perda da autonomia universitária expressando-se pela falta de autonomia didático-científica, sobretudo, no que diz respeito ao

currículo e à pesquisa, através da asfixia financeira das IES aliada a procedimentos de avaliação externa que impedem a articulação e desenvolvimento de um projeto político-pedagógico próprio;

e. Maior controle do aparato escolar via avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política do Estado ou da "sociedade";

e. Implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor. (ANFOPE, 1992, p. 21).

O segundo aspecto diz respeito à forma de operação da resistência que consolidou uma estrutura nacional de mobilização e demarcou a natureza da emergente Associação, baseada em uma década de mobilização: a ANFOPE foi produto das lutas da CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – ocorridas na década de 80 (CONARCFE, 1983; 1984; 1988).

Nascida da luta, a característica marcante do movimento/entidade é exatamente seu caráter mobilizador com cobertura nacional. No III encontro de 1988, realizado durante a V Conferência Brasileira de Educação (CBE) participaram 17 estados. No IV encontro extraordinário de 1989 participaram 19 estados e 87 pessoas. No V encontro de 1990, para fundação da ANFOPE, participaram 180 pessoas de 23 estados. No VI encontro de 1992 participaram 130 pessoas de 20 estados, os três últimos foram convocados especificamente para debater a política de formação de educadores em Belo Horizonte (MG).

A ANFOPE não nasceu para competir com as ações de entidades já existentes no campo da educação, como por exemplo a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – que depois viria a constituir um grupo específico dedicado à pesquisa em Formação de Professores. A ANFOPE teve desde seu início como foco a mobilização e articulação da luta nacional pela formação dos profissionais da educação – herança da década de 80.

Os documentos gerados nos encontros marcam o plano de lutas para o biênio, que deve nortear a atividade de mobilização da Diretoria, através dos coordenadores regionais que a fazem, por sua vez, fluir para os coordenadores estaduais, com a aspiração de que se chegue aos coordenadores institucionais responsáveis pela política de formação nas agências formadoras de profissionais da educação em cada estado e mobilize professores e estudantes.

ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual

Esta estrutura nasceu logo no I Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE – em 1983, tendo sido reafirmada em 1988 no III Encontro e completou seu ciclo de instalação em 1992 já como Associação Nacional, preservando tal objetivo e estrutura de mobilização.

O VI Encontro de 1992 foi o primeiro a ocorrer, como ANFOPE, após um longo período de maturação do movimento pela reformulação dos cursos de formação, iniciado em 1975 pelo próprio Ministério da Educação. No documento final do I Encontro realizado em 1983 pode-se ler:

A ideia de revisar o atual currículo de Pedagogia surge em 1975, quando o CFE propõe os pareceres nos. 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 de autoria do Professor Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o especialista no professor. Dois anos depois, são sustados pelo MEC, que abre o debate sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional.

Em 1980, instala-se o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, com sede em Goiânia, objetivando a articulação das atividades de professores e alunos voltados para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia, agora também com o envolvimento das demais licenciaturas. As atividades centram-se na ideia de que é impossível se pensar em reformular o curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos cursos das demais licenciaturas.

Em 1982, através de longos debates por ocasião da Reunião Anual da SBPC, o comitê é transferido de Goiás para São Paulo. Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU/MEC, são realizados sete seminários regionais sobre a Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, onde se constata que a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguiria envolver a totalidade dos interessados na Formação do Educador. Em função disso, reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. O registro dos documentos e discussões iniciais foi feito em volume publicado pela SESU/MEC em 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos educadores.

Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da primeira fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria, já no segundo semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido por Encontros Estaduais. (CONARCFE, 1983, p. 2).

O encontro nacional de 1983 foi especialmente importante porque, nele, os participantes assumiram o controle do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, organizado pelo MEC, o qual seria convertido em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE).

Posteriormente, o V Encontro, em 1990, transforma a CONARCFE em uma Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – e retoma e aprofunda sua estrutura de mobilização – vocação fundante da CONARCFE. O documento destaca os seguintes períodos de desenvolvimento deste movimento no Brasil:

- a) um primeiro período sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983;
- b) outro período como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 e 1990; e
- c) o atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, a partir de 1990. (ANFOPE, 1992, p. 8).

Com este histórico, mas sem perder a noção do momento em que se realizava, o documento do VI Encontro em 1992 procura consolidar os entendimentos construídos até aquele momento e rastreados nos encontros anteriores de 1989 e 1990 (ANFOPE, 1989; 1990)

Os próximos três aspectos referem-se às concepções de *educador*, de *base comum nacional* e de *escola única de formação*.

Do ponto de vista conceitual, ainda que não se mencione especificamente, o documento de 1992 é herdeiro de uma concepção de educador que orientou a luta desde o momento inicial e que estava assim colocada no IV encontro (extraordinário) da CONARCFE em 1989.

O educador (...) é aquele que: – tem a docência³ como base da sua identidade profissional; – domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; – é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere. (ANFOPE, 1989, p.11).

Essa concepção de educador é indissociável da proposição de um corpo de princípios formativos denominado de *base comum nacional*⁴. A ideia de uma *base comum nacional* nasce como contraposição à proposta de “currículo mínimo” ou de “elenco de disciplinas” como forma de orientar as instituições formadoras de professores na elaboração de suas propostas curriculares. Esta concepção esteve presente desde o momento inicial da luta (CONARCFE, 1983, p. 4). Nos encontros de 1989 e 1990 considerável tempo foi destinado a rastrear os entendimentos existentes dentro do Movimento. Continuando o esforço de

³ Entendida como “trabalho pedagógico”.

⁴ Que não tem nada em comum com o que se chama hoje de Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC).

mapeamento sobre a concepção de *base comum nacional*, o VI Encontro de 1992 consolidou as várias posições identificadas, resultando na seguinte síntese:

I. As áreas, temáticas ou eixos propostos para a base comum nacional abrangem todo e qualquer curso destinado a formar o educador. Não devem ser entendidas como elenco de disciplinas e constituem a formação fundamental que todo educador deve receber. Mais que isso, elas sugerem, também, uma forma avançada para a organização curricular, que supera a atual organização propedêutica dos nossos cursos, baseada na separação entre o momento da teoria e o da prática. Esta proposição afeta, portanto, simultaneamente o conteúdo e a forma de todos os cursos destinados a preparar o educador (Licenciatura em Pedagogia, demais Licenciaturas específicas e Escola Normal).

II. Consciente ou inconscientemente uma organização curricular é um grande "acordo coletivo" sobre como produzir conhecimento. Este parece ser um avanço fundamental apontado pelo V Encontro: conceber os cursos de formação do educador como momentos de produção coletiva de conhecimento. Já não é suficiente reduzir esta afirmação à fórmula 'relação teoria/prática' já que a maneira de se conceber estas novas relações entre teoria e prática implica em assumir uma postura diante da produção de conhecimento. Historicamente, o movimento sempre apontou para a 'indissociabilidade entre teoria e prática', mas esta conclusão não penetrava a forma da organização curricular." (...)

III. Todos os grupos de estudo do V Encontro foram unânimes quanto à importância de uma formação teórica de qualidade no bojo das relações teoria/prática (produção coletiva de conhecimento).

IV. Os elementos até aqui apontados (produção coletiva de conhecimento aliada a formação teórica de qualidade) devem ser entendidos como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da prática política que ultrapassa os limites da sala de aula e que são determinantes tanto para a produção de conhecimento e do saber, bem como, para a formação da *praxis* dos educandos.

V. Neste sentido, a base comum nacional deve enfatizar uma concepção sócio-histórica do profissional da educação e da educação, contextualizando e estimulando a análise política da educação, bem como das lutas históricas destes profissionais em articulação com os movimentos sociais. É fundamental que a formação profissional passe pelo compromisso social.

VI. O aparato escolar via de regra é autoritário e clientelista. O profissional deve conhecer formas de gestão democrática para poder participar dela ou exigí-la onde não haja. (...)

VII. As transformações curriculares devem abrir espaço para o trabalho coletivo e interdisciplinar tanto entre alunos como entre professores" (ANFOPE, 1992, p. 13-15).

No mesmo ano, 1992, sintetizei em artigo pessoal (Freitas, 1992) minha compreensão sobre esta proposição da seguinte forma:

O que propomos é tomar o trabalho como o principal articulador curricular, já que este reúne, em si, tanto a teoria como a prática. Neste sentido, não basta enunciarmos a necessidade de melhorar a relação teoria/prática. Esta formulação ainda põe ênfase nos polos da contradição teoria/prática e deixa de apontar o caminho de sua superação: o trabalho. Nossa formulação não elimina os momentos anteriores (a teoria e a prática) mas propicia uma "dinâmica curricular" que, nos limites possíveis da estrutura universitária, não se detém no trato com estes momentos de forma isolada. No entanto, a dificuldade que implica tentar trabalhar desta forma na Universidade brasileira, dada sua estrutura e forma de organização curricular, é extremamente grande. (FREITAS, 1992, p. 12)

Esta formulação levava também a se valorizar na formação do profissional a pesquisa, colocando o trabalho educativo 'como articulador curricular' que remetia 'ao trabalho pedagógico real, vivo – dentro e fora das instituições educacionais formais'. Este primeiro eixo curricular – **trabalho e pesquisa** – buscava alterar substancialmente a formação até aquele momento proporcionada ao profissional da educação (FREITAS, 1992, p. 13).

Um segundo eixo curricular remetia para a formação teórica de qualidade e alertava:

É importante fazer referência a esta questão, na medida em que se veiculam com insistência algumas versões pragmáticas de formação profissional voltadas para o "fazer" e que podem implicar uma ainda maior desqualificação teórica do educador/professor. (FREITAS, 1992, p. 13).

Estes dois primeiros eixos estão também ancorados em uma 'direção política que privilegia o **compromisso social e a democratização da escola**' (FREITAS, 1992, p. 13). Este era o terceiro eixo que se complementava, finalmente, com um quarto que buscava caracterizar a ação curricular da formação com base em um **trabalho coletivo e interdisciplinar**. Assim reagrupados, estes quatro eixos curriculares além de divergir da concepção de um "currículo mínimo" baseado em um elenco de disciplinas, constituíam uma base comum que deveria articular a formação de todo profissional da educação. (FREITAS, 1992, p. 13).

A base curricular nacional deveria, é claro, inserir-se em uma política global de formação que, para além da própria formação, envolvesse salários, condições dignas de trabalho e formação continuada para os profissionais da educação.

Cabe finalmente destacar, nesta seleção pessoal, que os encontros deste período enfrentaram a espinhosa tarefa de pensar a organização da estrutura de formação

profissional para as agências formadoras. A proposta ensaiada passava por uma *escola única de formação do educador*.

Já em 1983 (CONARCFE, 1983, p. 4), no nascimento do movimento pela reformulação, o debate havia sido ampliado incluindo, além dos cursos de pedagogia, as demais licenciaturas e a formação na escola normal. Além disso, este movimento de unificação viabilizava garantir a implantação de uma base comum nacional que atingisse a formação de todos os profissionais da educação, centralizando-os em uma agência única sob responsabilidade das Faculdades e Centros de Educação. No documento do VI Encontro de 1992 pode-se ler que:

Acreditamos que está na hora de assumir de vez que a Faculdade/Centro de Educação é o local privilegiado da formação do profissional da educação, para todos os níveis de ensino, em articulação com os Institutos e com a Escola Normal. Isto nos conduzirá a pensar uma escola única de formação do profissional da educação (ANFOPE, 1992, p. 25).

A proposta de uma escola única já havia aparecido em 1989 por ocasião do debate sobre a formação do professor de educação fundamental, restrita, portanto, à formação única deste professor em nível superior. Diz o documento de 1992: “A ideia que assumimos aqui é mais ampla e atinge toda a formação do profissional da educação, inclusive as Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia” (ANFOPE, 1992, p. 25).

O documento assume corajosamente que “a Faculdade/Centro de Educação possa ser entendida como o principal local de formação do profissional da educação” (ANFOPE, 1992, p. 25). Na prática, importantes centros universitários como a USP, a UNICAMP e a UFPE, para citar alguns, fariam, nas décadas seguintes, um movimento exatamente oposto a este, descentralizando a formação das licenciaturas específicas para os Institutos (Física, Matemática, etc.) ficando somente com a formação nos cursos de Pedagogia e uma “colaboração” na formação dos demais licenciandos, invertendo a lógica anterior quando tais cursos eram responsabilidade das Faculdades de Educação com a colaboração dos demais Institutos. Isso demonstra como o debate foi acalorado e vigoroso. Se este caminho foi mais profícuo para a formação de professores do que a escola única proposta, é matéria de pesquisa. Atrevo-me a dizer que não.

A implantação de escolas únicas de formação não deveria ser motivo de legislação imediata, destacava o documento (ANFOPE, 1992, p. 26), mas matéria de experimentação. Mas isso nunca decolou.

A proposta estava baseada em três princípios básicos:

- a) é uma estrutura que permite viabilizar o conceito de base comum na formação do profissional da educação;
- b) não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador; e
- c) está ligado, em sua construção, a um processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares (locais e regionais) que criticadas coletivamente permitam a expressão da base comum nacional (ANFOPE, 1992, p.26).

Para finalizar esta recuperação, cabe examinar a própria estrutura inicialmente proposta para viabilizar a escola única de formação. Na época de realização do VI Encontro em 1992, o curso de pedagogia ainda formava especialistas em educação nas chamadas habilitações, depois extintas, mas que agora, ameaçam ser propostas novamente. O documento alertava que acabar com as habilitações, não equivalia a “acabar com os especialistas na escola”. (ANFOPE, 1992, p.26). Além disso, afirmava:

Todos os profissionais da educação passam a ser formados pela Faculdade de Educação (em articulação com os Institutos no que diz respeito ao conteúdo das licenciaturas específicas) com vestibular próprio em dois níveis: Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas Específicas (ANFOPE, 1992, p. 29).

Em verdade, esta denominação (curso de licenciatura) desapareceria para dar lugar à existência de Programas. Cada programa era proposto como uma unidade organizativa com responsabilidades de pesquisa, ensino e extensão.

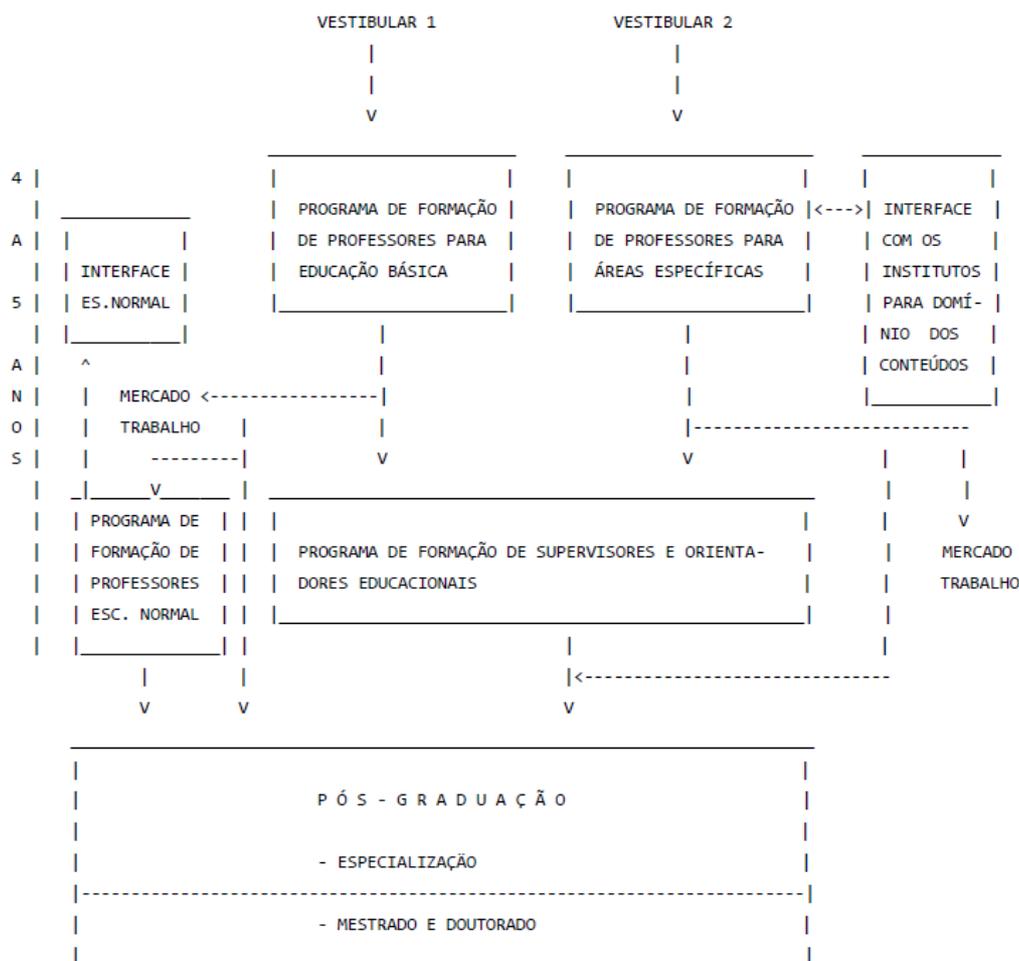
O Curso de Pedagogia seria então desdobrado em três programas e as licenciaturas específicas unificadas em um único programa na Faculdade de Educação:

1. Programa de formação de professores para a educação fundamental (anos iniciais).
2. Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais.
3. Programa de formação de professores para o Magistério 2o. Grau (Escolas Normais).
4. Programa de formação para áreas específicas (anos finais do fundamental e ensino médio).

Agrupados em uma instituição formadora, os estudantes – inclusive o das licenciaturas específicas, poderiam continuar seus estudos no Programa de formação de Supervisores e Orientadores Educacionais, ampliando o grau de exercício profissional de todos (ANFOPE, 1992, p. 29).

Este conjunto de programas, como mostra a Figura 1 abaixo, articulava-se com os estudos em nível de pós-graduação.

FIGURA 1. Organização das Faculdades e Centros de Educação na proposta da escola única de formação de profissionais da educação.



Fonte: Documento do VI Encontro Nacional da Anfope (ANFOPE, 1992, pg. 34).

A solução acomodava no interior da escola única as demandas da época, oriundas tanto das habilitações (programa 2) como da escola normal (programa 3), articuladas com a formação de professores das séries iniciais do fundamental no curso de pedagogia (programa 1) e as demais licenciaturas para os anos finais da educação fundamental e o ensino médio (programa 4).

Estes são os cinco destaques que gostaria de fazer em relação à produção deste período: o contexto político neoliberal entre 1988 e 1992; a estrutura de mobilização da ANFOPE; o conceito de educador; o conceito de base comum

nacional e, finalmente, a estrutura da escola única de formação. Obviamente, outras leituras são possíveis sobre estes documentos.⁵

Reflexões contemporâneas

Independentemente de como esses conceitos foram ou não retomados e/ou rediscutidos posteriormente, eles nunca foram explicitamente negados em nenhum dos Encontros Nacionais da entidade, realizados a cada dois anos. Nossa opinião é que eles continuam válidos e são bons ancoradouros da histórica resistência que coube à ANFOPE herdar e ampliar.

Aquele neoliberalismo que o Movimento recusou nos idos de 1992, está de volta em uma coalizão com os conservadores, no governo Bolsonaro. A partir de 2019, temos a recriação de situações que pensamos que já estariam fora dos nossos horizontes políticos, com a diluição da ditadura militar de 1964 na década de 80.

Isto nos coloca frente a um período de nova resistência, após o período favorável a mudanças criado pela coalizão do Partido dos Trabalhadores durante o período 2003-2016. Períodos em que se resiste, dificilmente se avança, o que dificulta, ao menos no curto prazo, possibilidades de mudanças importantes na direção das teses defendidas pela ANFOPE – o que já foi sentido no próprio governo Temer (2016-2018) quando se retomou e aprofundou a reforma empresarial da educação⁶, cujas origens remontam às políticas públicas neoliberais.

A coalizão do novo governo (conservadora e neoliberal) sugere que se terá no campo das políticas públicas educacionais federais uma atuação em que estas filosofias sociais pressionarão em duas frentes: uma em que predominará a face conservadora, voltada para a “limpeza do aparato estatal” e, uma segunda em que predominará o programa neoliberal com a retomada da reforma empresarial da educação, iniciada mais fortemente no governo Temer. Os neoliberais do governo e os liberais que apoiam a pauta econômica do governo Bolsonaro – mas não toda sua pauta de “costumes” – vão cerrar fileiras em torno da reforma empresarial da educação.

A proposta neoliberal assumida para a educação por Bolsonaro, visa diretamente a extinção da estrutura pública de educação com a privatização, seja pela instituição dos “vouchers” seja pelo incentivo ao estabelecimento de um mercado

⁵ Eles estão disponíveis no Blog da Helena: <https://formacaoprofessor.com/documentos-anfope/>

⁶ Para uma discussão do conceito de “reforma empresarial da educação” veja Freitas, 2019.

educacional através de escolhas públicas terceirizadas, além do próprio parque privado já existente.

A ANFOPE tem uma concepção de organização regionalizada, com permeabilidade para os estados, e que pode ser para mobilizar as agências formadoras na ponta, gerando mecanismos de difusão e resistência por parte de professores e estudantes. Aliada à atividade de outras entidades educacionais, pode constituir-se em um importante fator de resistência propositiva no campo de sua especialidade: a formação do educador.

Seja pelas reformas neoliberais (previdência, trabalhista e outras), seja especificamente pela reforma empresarial da educação, ou ainda pela sua “pauta de costumes” que visa controlar a educação (militarização da escola, por exemplo), o governo Bolsonaro irá chocar-se com o funcionalismo público e com a escola pública (envolvendo pais, professores e estudantes) liberando energias que alimentarão a resistência.⁷ E esta, necessitará ser uma resistência propositiva onde jogarão papel importante os conceitos da ANFOPE para a formação do educador.

Em 1992 também publiquei um artigo em um livro editado por Nilda Alves que resumia minha apresentação em um dos seminários realizados durante o próprio Encontro de 1992, onde dizia:

Somente uma frente ampla poderá deter a política neoliberal ou forçá-la a concessões (Hobsbawn, 1991). Se deixarmos que ela opere sem resistência, todas as conquistas das classes populares embutidas na legislação e no Estado serão eliminadas a título de “desburocratização”. Temos uma grande responsabilidade nas mãos (FREITAS, 1992, p. 101).

Resistir envolve um plano de lutas para enfrentar as principais consequências da política neoliberal, junto com os demais trabalhadores, estudantes e pais. A enumeração das consequências feitas pela ANFOPE em 1992, pode servir como guia:

- a. Privatização do ensino em todos os níveis;
- b. Ênfase em uma concepção de educação tecnicista que vê a educação, a escola e o professor dentro de uma perspectiva a-histórica;
- c. Adoção de uma concepção pragmática de educador, que o vê como um prático, reduzindo o conceito de "prática social" ao de "resolução de problemas concretos" para os quais deve-se preparar o professor, com o conseqüente empobrecimento da formação teórica e política;

⁷ Para um exame mais detalhado destes impactos e sua base empírica, ver Freitas (2019).

d. Redução da autonomia didática dos professores e das instituições, com repercussões também para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes;

e. Maior controle do aparato escolar via avaliação externa da escola e avaliação do desempenho do professor, sem garantir as condições materiais necessárias e salários condignos e, ao contrário, condicionando mais verbas para a escola e aumento de salário para o professor aos resultados das avaliações, as quais se convertem em instrumentos de ação política do Estado ou da "sociedade";

e. Implantação de políticas educacionais, que sob o discurso da descentralização e democratização podem levar ao descompromisso com a manutenção da escola e ao esvaziamento das condições de trabalho do professor” (ANFOPE, 1992, p. 21).

Este é o cenário para o qual a ANFOPE deve estar preparada hoje.

Referências

ANFOPE. *Documento Final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte, ANFOPE, 1992. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6°-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf> Acesso em 19 de fevereiro de 2019.

ANFOPE/CONARCFE. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1990. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5°-Encontro-Documento-Final-1990.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

ANFOPE/CONARCFE. *Documento Final do IV Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1989. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4°-Encontro-Documento-Final-1989.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2019.

CONARCFE. *Documento Final do III Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1988. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3°-Encontro-Documento-Final-1988.pdf> Acesso em 10 de fevereiro de 2019

CONARCFE. *Documento Final do II Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1984. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2°-Encontro-Documento-Final-1986.pdf> Acesso em 10 de fevereiro de 2019.

CONARCFE. *Documento Final do I Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1983. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1°-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2019.

FREITAS, L.C. Em direção a uma política para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992, pp. 2-22

ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual

FREITAS, L.C. Neotecnicismo e Formação do Educador. In: ALVES, N. (Org.) *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez Editores, 1992, pp.89-102.

FREITAS, L.C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2019.

Recebido em: 17 mai. 2019.

Aprovado em: 10 jun. 2019.

* Luiz Carlos de Freitas foi Coordenador da CONARCFE entre 1988 e 1990 e Presidente da ANFOPE entre 1990 e 1992. Professor Titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: freitas.lc@uol.com.br

ANFOPE E AS LUTAS DOS EDUCADORES PELA ESCOLA PÚBLICA NA DÉCADA DE 1980: UMA VISÃO DESSA HISTÓRIA A PARTIR DA CONARCFE

ANFOPE: and the struggles of educators by the public school in the decade of 1980: a vision of this story from the CONARCFE

ANFOPE y las luchas de educadores por la escuela publica en la decade de 1980: una vision de esta historia de la CONARCFE

Marcia Angela da S. Aguiar*

RESUMO

(Re)contar a história dos anos iniciais do Movimento dos Educadores, na década de 1980, que resultou na construção da ANFOPE, nos conduz a um momento especial da sociedade brasileira que unida no combate à ditadura militar, instaurada no país desde 1964, vislumbrava, enfim, que a luta coletiva abria os caminhos para a democracia e que um novo Brasil iria emergir da luta pelas “Diretas Já”, nos idos de 1980. É nesse tempo que os educadores se reorganizam e (re)criam suas entidades representativas com pautas alinhadas aos segmentos sociais que almejavam a afirmação do Estado de Direito e de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade social para todos. É deste movimento que tratamos neste artigo e de como emergiu, em 1983, de forma autônoma e coletiva, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que, em 1990, se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). À luz do debate acadêmico sobre a formação dos educadores no Ensino Superior e com base em documentos e, também, em depoimentos de vários atores sociais, revisitamos esse processo de construção coletiva, no período da primeira coordenação da CONARCFE, com o propósito de registrar as lutas do período em foco e as contribuições desta Associação para a instituição dos marcos referenciais para a formação de profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Anfope; Movimento dos educadores; formação de professores. profissionais da educação.

ABSTRACT

(Re) telling the story of the early years of the educators ' movement, in the 1980 decade, which resulted in the construction of ANFOPE, leads us to a special moment of the Brazilian society that united in the fight against the military dictatorship, established in the country since 1964, envied finally, that the collective struggle opened the way for democracy and that a new Brazil would emerge from the struggle for the "direct already", in the 1980. Representative entities reorganize themselves and (re) create their guidelines aligned with the social segments that sought the affirmation of the rule of law

and a public education, free, secular and of social quality for all. It is from this movement that we deal with this article and how it emerged, in 1983, in an autonomous and collective way, the National Commission for the reformulation of the training courses of the educator (CONARCFE) which, in 1990, became the National Association for the formation of Education Professionals (ANFOPE). In the light of the academic debate on the training of educators in higher education and based on documents and, also, in testimonies of various social actors, we revisited this process of collective construction, during the period of the first coordination of CONARCFE, with the purpose of recording the struggles of the period in focus and the contributions of this association to the establishment of reference frameworks for the training of education professionals.

KEYWORDS: Anfope; educators' movement; teacher training; education professionals.

RESUMEN

(Re) contar la historia de los primeros años del movimiento de educadores, en la década de 1980, que resultó en la construcción de ANFOPE, nos lleva a un momento especial de la sociedad brasileña, que se unió en la lucha contra la dictadura militar establecida en el país desde 1964, lograba percibir, que la lucha colectiva abrió el camino para la democracia y que un nuevo Brasil saldría de la lucha por lo "directo ya", en el 1980. En este momento que los educadores se reorganizan y (re) crean sus entidades representativas con agendas alineadas con los segmentos sociales que buscaban la afirmación del Estado de derecho y una educación pública, gratuita, secular y de calidad social para todos. Es a partir de este movimiento que nos ocupamos en este artículo y cómo surgió, en 1983, de manera autónoma y colectiva, la Comisión Nacional para la reformulación de los cursos de formación del educador (CONARCFE) que, en 1990, se convirtió en la Asociación Nacional para la formación de Profesionales de la Educación (ANFOPE). A la luz del debate académico sobre la formación de educadores en educación superior y basado en documentos y en testimonios de diversos actores sociales, repasamos este proceso de construcción colectiva, durante el período de la primera coordinación de CONARCFE, con la Finalidad de registrar las luchas del período enfocado y las contribuciones de esta asociación al establecimiento de marcos de referencia para la formación de profesionales de la educación

PALABRAS CLAVE: Anfope; Movimiento de educadores; formación del profesorado. profesionales de la educación.

Introdução

Como vários autores (SAVIANI, 2007; LEHER, 2002; SANTOS, 2002; dentre outros) têm demonstrado, os movimentos da sociedade civil organizada foram os principais protagonistas no processo de derrocada do regime autoritário no Brasil, que teve seu início com o golpe militar de 1964 e finalizou em 1985, quando o

país retornou à normalidade democrática com as eleições presidenciais. Influenciava alguns destes movimentos os referenciais gramscianos, em especial o conceito de hegemonia. Para Gramsci, não se poderia separar a política da sociologia, da economia, da cultura, como destaca Brandão (2007, p. 24):

Apesar de ser um marxista, e ser contra qualquer tipo de elitismo, ele sempre achou que as ciências sociais tinham que estudar e abarcar o conjunto de atividades pelas quais as classes dirigentes não só mantêm como justificam seu domínio e tentam obter o consentimento passivo dos governados. Para ele, o problema político central era superar a divisão entre governantes e governados, isto é, transformar os governados, que constituem a classe subalterna, em capazes de serem governantes. Por isso, ele acreditava que não bastava vencer; era necessário convencer. Era possível que um grupo político, mesmo sem estar no poder, se transformasse numa classe dirigente da sociedade, desde que soubesse transformar os seus interesses em interesses universais desta sociedade. Por esse caminho, Gramsci cunhou a razão da hegemonia, que é fundamental para as ciências políticas. Essa ideia de hegemonia, ao meu ver, é a principal contribuição que ele deu às ciências sociais.

Tanto a concepção gramsciana de Estado Ampliado quanto a de hegemonia influenciavam os debates de parte dos educadores que nas universidades e nas escolas de educação básica buscavam reforçar pautas dos movimentos sociais que, em meados de 1970, iniciaram as suas manifestações contra o regime militar, cujo exemplo mais evidente, foram as jornadas operárias nas fábricas do ABC paulista.

Data desta década o início da movimentação no campo educacional, com a criação e revitalização de entidades e associações que assumem com mais nitidez a oposição ao governo militar. Este foi o caso da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que teve um papel de destaque nas lutas pelo retorno ao Estado de Direito e pela democracia no país, conforme assinalou, o então Diretor da Faculdade de Educação da UFBA, Professor Nelson Pretto, quando da abertura da 55ª Reunião Anual da SBPC, realizada em Salvador, Bahia:

Durante a ditadura militar, a SBPC foi o palco de manifestações em defesa das liberdades políticas e pela volta do país ao regime democrático. Sou um desses que pode ser considerado meio que *filho da SBPC*. Desde o início da minha formação participei ativamente das reuniões da SBPC. Partíamos de ônibus para Natal, Recife, Porto Alegre, em delegações monumentais. Participávamos de tudo e até da polícia apanhamos. Os um pouquinho mais velhos certamente lembram do cerco ao Beirute – bar sempre em moda na seca Brasília – quando a polícia e o exército reprimiam nossos movimentos, tanto os de ir e vir, como os de luta contra a repressão e a ditadura militar instalada no país. Quem não lembra da reunião de São Paulo, transferida às pressas porque o governo militar havia proibido a reunião prevista para Fortaleza? Naquele ano, em um tempo mínimo, organizamos um dos mais emocionantes eventos que já vivi, reunindo

ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE

uma verdadeira multidão na PUC de São Paulo, com o histórico teatro Tuca sendo palco de grandes manifestações em defesa dos direitos humanos. (PRETTO, 2003)

É importante ressaltar que a SBPC, durante o regime militar, constituiu o único espaço para a expressão do contraditório em relação às políticas governamentais, uma vez que outras instâncias de manifestações foram coibidas pelo governo. Para a SBPC, em 1977, o contexto era de muita tensão, quando a Reunião Anual prevista para acontecer em Fortaleza, Ceará, foi proibida, tendo sido o evento deslocado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em São Paulo. Conforme relato da então presidente da SBPC, Helena Nader: “*Foi a nossa primeira reunião no exterior, porque sendo a PUC território do Vaticano, os militares não puderam coibir a realização do evento*”¹. A Reunião realizou-se com ampla participação de pesquisadores e estudantes. Era a comunidade acadêmico-científica resistindo ao arbítrio e incentivando a resistência em todo território nacional.

Naquela conjuntura, os grupos de professores e estudantes das universidades brasileiras que participavam ou promoviam debates e manifestações em suas instituições em defesa da democracia e da escola pública passaram a ser vistos como partícipes do que foi aos poucos tornando-se conhecido como Movimento dos Educadores (ME). Este movimento foi impulsionado, ao final da década de 70 e início de 1980, por um conjunto de entidades: a SBPC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande).

Nesse período, o governo toma iniciativas atinentes ao campo educacional propondo mudanças para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, mediante definições legais exaradas pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Assim, tem início o processo de reformulação do Curso de Pedagogia em 1975, ano em que o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou as Indicações n. 67 e 68/1975 e, posteriormente, em 1976, as Indicações n. 70 e 71/1976, todas da verve do Conselheiro Valnir Chagas, relativas à formação especializada do professor. Essas Indicações incidiam em profunda mudança nos Cursos de Pedagogia, alterando o Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução n. 2 /1969 que estabeleceram a formação de técnicos em habilitações - Orientação Educacional (OE), Supervisão Escolar (SE) e Administração Escolar (AE) e Inspeção Escolar (IE).

Conforme Aguiar et al. (2006, p. 823),

¹ Vide: <http://portal.sbpnet.org.br/noticias/ditaduraquebrahistoria-a-sbpc-na-luta-pela-redemocratizacao-do-pais/>

Nessa ocasião, a Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. A Indicação n. 69/1976, que versava sobre Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior, não foi homologada. Segundo a ideologia da época, o "pacote pedagógico" de Chagas referia-se à "Formação de Recursos Humanos da Educação", que incluía o preparo para as funções docentes e não-docentes da escola de 1º e 2º graus.

A homologação das quatro supramencionadas indicações foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia práticas, pesquisas e estudos desenvolvidos pelos profissionais que se debruçavam sobre as questões da formação em seu cotidiano. Rapidamente, a mobilização nacional para a reformulação dos cursos de pedagogia tomou impulso à medida que foram suscitados debates acerca do *corpus* doutrinário e técnico das indicações do CFE.

Essas iniciativas governamentais encontraram resistência em várias universidades públicas, em especial da parte de nascentes entidades representativas de setores educacionais que se posicionavam em defesa da democracia e do Estado de Direito, como assinala Durli (2007, p. 201):

Em 1978, ano de criação da Anped e do Cedes, os educadores se reuniram em Campinas, no I Seminário Brasileiro de Educação, onde se questionou veementemente, como destacam Germano (2005) e Cunha (2005), a política educacional da ditadura.

Abordar aspectos dessa movimentação no campo educacional que propiciou o nascimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), focalizando o papel desenvolvido pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), com base em documentos oficiais, documentos da ANFOPE, bem como em referências bibliográfica relativas à temática, constitui o propósito deste artigo que, além da introdução e das considerações finais contempla os seguintes itens: marcos iniciais da resistência acadêmica no campo educacional; a ruptura do movimento dos educadores com o MEC: a emergência da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE); a CONARCFE e o Ministério da Educação: primeiros contatos; a CONARCFE e os vínculos com entidades profissionais e do campo científico: primeiras aproximações; a participação estudantil na CONARCFE: o protagonismo dos estudantes e da Executiva Nacional de Pedagogia.

Marcos iniciais da resistência acadêmica no campo educacional

Em várias universidades públicas do país ocorriam movimentações de professores e estudantes que se contrapunham às iniciativas governamentais do período, todavia, foi no *I Seminário de Educação Brasileira* realizado em Campinas, São Paulo, entre 20 e 22 de novembro de 1978, que a resistência às iniciativas do CFE toma forma mais organizada.

Gadotti (1985) assinala que o referido Seminário² tinha a finalidade de apresentar os resultados da pesquisa *Análise do currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação*, financiada pelo INEP, em 1978, e que foi publicada em 1980, com o título *Redefinição do Curso de Pedagogia*. Reportando-se à pauta do Seminário, afirma Gadotti (1985, p. 146):

O Seminário foi dominado pela *recusa* e pela *refutação* da concepção tecnoburocrática oficial. Daí a dificuldade do Prof. Valnir Chagas, por mim convidado para participar do encontro, de expor seu projeto de reformulação dos cursos para formação do educador. Na verdade, naquele momento, mais do que o conteúdo da proposta, estava-se rejeitando era a forma como o CFE e o MEC desejavam modificar os Cursos de Pedagogia e Licenciatura; refutava-se uma concepção da política educacional, que não incluía a participação dos educadores.

E, acrescenta:

Desde aquela época, tínhamos consciência de que uma redefinição do Curso de Pedagogia envolveria outras mudanças na estrutura do sistema educacional e que esta deveria ser precedida de um amplo debate. Temíamos que o governo impusesse uma mudança no currículo do Curso de Pedagogia, sem ouvir os educadores. Foi com essa preocupação que organizamos o I Seminário de Educação Brasileira (GADOTTI, 1985, p. 145).

Dado o contexto das mobilizações em prol da democracia que ocorriam no país, o Seminário agregou muitos educadores e, logo *'se transformou em marco histórico no Movimento dos Educadores que aspirava subverter a tradicional ordem de "cima para baixo" nas decisões sobre as questões educacionais'* (AGUIAR et al., 2006, p. 823).

² Organizado pela mesma equipe da Faculdade de Educação da Unicamp, que realizou a pesquisa sobre os Cursos de Pedagogia: Ophelina Rabello, Moacir Gadotti, Cecília de Azevedo L. Collares, Elizabeth S. P. de Camargo, Ivany R. Pino, Martha R. Pisani Destro' (GADOTTI, 1985, p.145).

Naquela conjuntura política, as iniciativas do MEC podem ser consideradas como um lance dado na disputa de projetos educacionais. Neste sentido, atente-se para a análise de Freitas (1993, p. 54):

No final da década de 70 o Estado tentou articular um projeto de formação do educador, na esteira da Lei 5.692, e o MEC resolveu abrir um debate a nível nacional, com seminários regionais e tentou uma alteração nos cursos de formação do educador que atendessem às necessidades imediatas do Estado. O Movimento dos Educadores barrou esta iniciativa e nasceu aí como um contraponto aos interesses do Estado.

Nesse cenário, estruturou-se, também, o Centro de Estudos Educação e Sociedade³:

O Centro de Estudos Educação e Sociedade surgiu em março de 1979, em Campinas (SP), como resultado da atuação de alguns educadores preocupados com a reflexão e a ação ligadas às relações da educação com a sociedade. A partir de sua criação, o CEDES passou a editar a revista Educação & Sociedade, e atualmente edita também os Cadernos CEDES. A ideia primeira de criação do Centro, assim como o primeiro número da revista surgiram durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em 1978, na Unicamp.

A Revista Educação e Sociedade, mantida pelo Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), *serviu de elo entre os educadores que se reuniram em Campinas e deu continuidade às posições aí firmadas* (GADOTTI, 1985, p. 146). Com efeito, desde então, a citada Revista revestiu-se de grande importância estratégica para a divulgação dos debates críticos a respeito das questões da formação do educador e das iniciativas de reformulações dos cursos de magistério, além dos temas educacionais contemporâneos.

As mudanças propostas para os cursos de Pedagogia somavam-se às preocupações com as questões do acesso e da qualidade da educação, que estavam no centro dos debates em várias universidades. Contudo, a iniciativa do CEDES na promoção do I SEB diferenciava-se de outras devido à ênfase dada quanto à necessidade de imprimir uma organicidade ao debate que se apresentava de forma fragmentada.

Aliás, conforme Saviani (2013, p. 268), partiu do professor Luiz Antonio Cunha *‘a proposta da retomada da série das conferências de educação, que resultou na realização, com periodicidade bienal, das seis Conferências Brasileira de Educação (CBEs), entre 1980 e 1991’*. Ele relata:

Estávamos em 1979, no âmbito da III Reunião da ANPED que ocorria em Salvador, em uma reunião com os representantes das três

³ Vide: Histórico do CEDES. Disponível em: <https://www.cedes.Unicamp.br/> Acesso em: 16 jun. 2019.

ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE

principais entidades da área de educação recentemente fundadas, a ANPEd, criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), articulado em 1978 e formalizado em março de 1979 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Um dos pontos discutidos nessa reunião era a organização, pelo CEDES, do II Seminário de Educação Brasileira, já que os articuladores dessa entidade haviam realizado, em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira, pensado para ter sequência com periodicidade bienal. Foi então que, por iniciativa de Luiz Antonio, surgiu a proposta de juntarmos as três entidades e, em lugar do II Seminário, realizarmos um evento de maior porte. Articulou-se, dessa forma, a I Conferência Brasileira de Educação, retomando a memorável série das Conferências Nacionais de Educação organizadas pela ABE (Associação Brasileira de Educação) entre 1927 e 1967. (SAVIANI, 2013, p. 268)

Essas entidades – Anped, Cedes, Ande - organizam as sucessivas edições das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), que se transformam nos espaços mais relevante da organização das entidades acadêmico-científicas e dos profissionais e estudantes do campo da educação. É nesse espaço, durante a II Conferência Brasileira de Educação (II CBE), que se constitui o Comitê Pró-Formação do Educador, ideia que surgiu no I SEB, que teve uma função estratégica na organização dos educadores para resistir às iniciativas do MEC quanto às reformulações dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, como se discute no item que segue.

A ruptura do movimento dos educadores com o MEC: a emergência da CONARCFE

Embora tenham sido sustadas, em 1978, as Indicações do Conselheiro Valnir Chagas sobre os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, o MEC utilizou a estratégia de incentivar ‘*as Faculdades de Educação das universidades públicas a reverem seus cursos de Pedagogia*’ (BRZEZINSKI, 1996, p.17), ao mesmo tempo, que promovia estudos e seminários para tratar do tema.

Neste sentido, a SESU/MEC realizou sete seminários regionais, entre agosto e setembro de 1981, tendo como tema a *Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Ressalte-se que, no período que antecedeu os seminários, as universidades receberam da SESU ‘*solicitação de propostas relativas à reformulação do curso de Pedagogia e conexões dinâmicas entre este curso e os das Licenciaturas*’⁴ que deveriam ser apresentadas nos

⁴ Vide documento: Uma Nova Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. EDUCAR, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 163-180, jan./abr., 1982.

citados Seminários. Esta iniciativa do MEC confirmava a intenção do governo de alterar as estruturas do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, o que despertou maior interesse de grupos da sociedade civil em discutir esta questão.

Todavia, não havia uma articulação entre esses grupos até o surgimento do Comitê Pró-Formação do Educador. Este Comitê articulou representantes em vários encontros estaduais e impulsionou o debate nas universidades das cinco regiões do país sobre a necessidade de pressionar o MEC para que promovesse um evento de caráter nacional para viabilizar a discussão das propostas sobre a questão da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas que emergiram nos encontros regionais promovidos pela SESu/MEC.

De fato, os debates que ocorreram nos seminários regionais evidenciaram que

a discussão havia sido insuficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos interessados na Formação do Educador. Em função disso, reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. (ANFOPE/CONARCFE, 1990).

Divulgados os resultados dos seminários regionais, a Secretaria do Ensino Superior do MEC anunciou a realização de um Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos da Educação em 1983, precedido de encontros estaduais. Nesta fase, como afirma Brzezinski (1996, p. 18), *‘o movimento desenvolvia estudos e pesquisas, cujos resultados eram absorvidos como produção científica, tanto pelo Comitê quanto pelo MEC’*.

E, ainda,

O registro dos documentos e discussões iniciais foi feito em volume publicado pela SESU/MEC em 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos educadores. Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da primeira fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria, já no segundo semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido por Encontros Estaduais. Deve-se destacar, contudo, que o processo de discussão, anterior aos Encontros Estaduais, transcorreu diferentemente nos vários Estados (ANFOPE, 1992).

Definido pela SESU/MEC a realização do Seminário Nacional em Belo Horizonte, os vários representantes escolhidos nos seminários regionais foram recebidos no espaço do Instituto João Pinheiro nesta capital. Vale ressaltar que a maior parte desses representantes não se conheciam, mas, à noite, no primeiro dia, ao serem informados que os estudantes oriundos de vários estados enfrentavam dificuldades quanto aos alojamentos que seriam disponibilizados pela SESu/MEC,

iniciaram uma articulação que teve seus desdobramentos na sessão de abertura do evento realizada no dia seguinte pela SESu/MEC, no auditório do Instituto João Pinheiro.

Ao aproximar-se o término da sessão de abertura oficial do Seminário Nacional, a representante da Região Nordeste, professora Márcia Angela Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pediu um espaço à mesa coordenadora do evento para manifestar o sentimento dos participantes quanto ao tratamento inadequado dado pelo MEC às representações estudantis. Contudo, a presidência da Mesa negou a solicitação, o que gerou grande insatisfação entre os participantes, inviabilizando a continuidade da sessão sob a coordenação do Ministério. Sem clima para dar prosseguimento às atividades previstas, os representantes do MEC retiraram-se da Mesa, cedendo o lugar aos participantes do evento que assumiram a sua condução escolhendo uma nova coordenação para dar andamento aos trabalhos. Assim, de forma inusitada, o Seminário passou a ser dirigido até o final da programação por professores que foram indicados, naquele momento, pelos participantes: o professor Antonio Carlos Caruso Ronca, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e a professora Olga Molina da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Foram três dias de Seminário com intensa participação dos representantes regionais e estaduais, professores e estudantes, resultando na aprovação de um documento que se tornou conhecido como *Documento de Belo Horizonte* no qual foram proclamadas as teses que se contrapunham às políticas de reformulação dos cursos preconizadas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação e que alçaram a centralidade nos debates sobre a formação dos profissionais da educação, ao longo das últimas décadas. Este Seminário e o documento dele resultante constituíram um marco histórico na trajetória das políticas de formação dos educadores brasileiros no ensino superior.

No último dia do Seminário, em novembro de 1983, os seus participantes reuniram-se e decidiram que, dada a relevância dos princípios e das teses aprovadas no Encontro para os cursos de formação de educadores de nível superior no país, seria imprescindível criar uma comissão para acompanhar o desenvolvimento do processo de reformulação dos cursos e mobilizar os educadores em todas as regiões para debater a questão. Com essa perspectiva, foi constituída a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), composta por uma coordenação nacional, e com representantes regionais e estaduais. Começava, assim, mais uma etapa do debate nacional sobre a formação dos educadores, com a participação de um novo ator, a CONARCFE.

A CONARCFE e o Ministério da Educação: primeiros contatos

A primeira demanda de órgãos governamentais para apresentação das propostas do Movimento partiu do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), mediante convite formulado pelo professor Nicanor Palhares para a coordenação da CONARCFE participar da Mesa Redonda *A natureza e a especificidade da educação*, composta pelos professores Dermeval Saviani e Moacir Gadotti, no dia 5 de julho de 1984. Dado o grande prestígio dos dois expositores, foi um momento significativo para dar visibilidade à Comissão.

Vale ressaltar que, naquela ocasião, percebiam-se diferenças de enfoques teórico e epistemológico entre os dois professores, cujas discordâncias foram amplamente retratadas por Gadotti no livro *Educação e Compromisso* (GADOTTI, 1985) ao discutir as questões da especificidade da educação. Após a exposição dos professores Saviani e Gadotti, a Coordenadora da CONARCFE, professora Márcia Angela Aguiar (UFPE), fez a sua exposição apresentando o *Documento Final do Encontro de Belo Horizonte*, afirmando que a proposta para a formação dos educadores formulada no Encontro Nacional de Belo Horizonte de 1983 revestia-se de uma importância ímpar, no contexto do debate sobre a formação, por ser um produto da mobilização coletiva de professores, pesquisadores e estudantes de todas as regiões do país.

Mas, um aspecto chama a atenção nessa iniciativa do MEC: na publicação do INEP, oriunda deste Seminário, uma edição do periódico *Em Aberto*⁵, da parte do INEP, não há qualquer alusão à *Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*, tampouco houve o registro, na publicação, do *Documento de Belo Horizonte* apresentado durante a Mesa-Redonda. Sobre o evento, na Folha 4 do periódico, na matéria intitulada *Inep discute natureza e especificidade da educação*, temos apenas uma frase: *Contribuíram, também, para o enriquecimento do debate, as comunicações dos professores Roberto Moreira e Márcia Angela Silva Aguiar*. Agindo desta forma, o MEC evidenciava uma postura de silenciamento sobre a importância da contribuição do movimento dos educadores para a formação do educador.

Nessa publicação do INEP, o reconhecimento com relação à presença da CONARCFE somente foi expressa no texto do professor Moacir Gadotti, destacando o princípio basilar definido no Encontro de Belo Horizonte.

Um dos princípios norteadores da formação do educador, estabelecido no **Encontro de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação**, realizado em Belo Horizonte,

⁵ INEP. *Em Aberto*, n. 22, v. 3, 1984.

ANFOPE e as lutas dos educadores pela escola pública na década de 1980: uma visão dessa história a partir da CONARCFE

em 1983, considera que “a docência constitui a base da identidade de todo educador” (GADOTTI, 1985, p. 22).

O autor conclui o texto, fazendo referência explícita ao *Documento de Belo Horizonte*, quando afirma:

[...] parece-me que no tocante à reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura o projeto mais amplamente discutido é o que está parcialmente consubstanciado no Documento Final do Encontro Nacional de Belo Horizonte. É um ponto obrigatório de referência, fruto de seis anos de debate, síntese de um esforço nacional por uma educação democrática. É possível retomar essa luta, e, se possível, dar um salto qualitativo na concretização das metas aí expostas (GADOTTI, 1985, p. 30).

Em 1985, o INEP, presidido pela Professora Vanilda Paiva, convidou a CONARCFE para participar da Mesa Redonda⁶ sobre Licenciatura e Pedagogia, no *Seminário Sobre Formação do Professor*⁷. No ano seguinte, mais uma iniciativa do INEP sobre o tema da formação do educador ocorreu, em dezembro de 1986: o *Encontro sobre a Formação do Educador* com uma Mesa Redonda *Educador: a Busca da Identidade do Curso de Pedagogia*. Este Encontro que contou com a participação de trinta pesquisadores visou debater questões teórico-metodológicas e delinear uma proposta de pesquisa e ação que contribuísse para o avanço da área, como explicita a publicação do INEP, sobre os resultados do evento:

Nesta mesa buscou-se aprofundar a discussão sobre a identidade do curso de pedagogia - questão crucial para a formação do educador de primeiro e segundo graus - confrontando diferentes tendências presentes, hoje, no movimento nacional para a reformulação do curso de pedagogia e das licenciaturas (INEP, 1987).

Vários pesquisadores estiveram presentes e alguns foram expositores da Mesa Redonda. No debate que se seguiu, a professora Nilda Alves (UFF) questionou a não presença da CONARCFE na Mesa, nos seguintes termos:

Em primeiro lugar, gostaria de lamentar o fato de a Acácia dirigir-se especificamente ao INEP, e me sinto na obrigação de falar isso exatamente nesse momento em que se faz o resgate do movimento com a presença do Ildeu e do Ronca, que marcam dois períodos dele, e

⁶ Participaram desta Mesa: Márcia Angela Aguiar (UFPE e CONARCFE), Lisete Arelaro (PUC\SP), Susana Jimenes (UFCE), Deise Miranda Vianna (UFF) e Ignez Navarro de Moraes (UFPB).

⁷ Evento realizado em Belém, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no período de 14 a 17 de outubro de 1985 e coordenado por Silvia Velho (INEPMEC) e Otilia Seiffert (Centro de Educação da UFPA). Participaram na condição de expositores e debatedores, dentre outros: Neidson Rodrigues (SEC/MG), Iracy Picanço (UFBA), José Carlos Libâneo (UFG), Isabel Lelis (PUC/RJ), Oder José dos Santos (UFMG), Zaia Brandão (PUC/RJ), Newton Cesar Balzan (Unicamp), Zeila de Brito F. Demartini (USP), Angela Valadares Dutra (FGV/IESAE).

não se tenha tido também na mesa a atualidade desse movimento. Parece-me que a riqueza do trabalho feito especialmente pela comissão, com a direção da Márcia, transcendeu 1983, período em que o Ronca melhor representaria aí nesta Mesa, embora ele não tenha absolutamente abandonado o movimento, bem como o Ildeu também não o abandonou; todavia, parece que do ponto de vista político da comissão deveria ter sido extremamente importante a existência, na composição dessa mesa, da direção que, afinal de contas, efetivou a permanência do movimento de 1983 para cá. Eu lamento que isso não tenha acontecido e gostaria de ter visto acontecer” (INEP, 1987).

Esta incisiva intervenção da pesquisadora convidada, professora Nilda Alves (UFF) evidenciava, mais uma vez, a dificuldade do MEC para lidar com o Movimento dos Educadores, evitando abrir canais para a divulgação das suas propostas. É oportuno ressaltar que a coordenadora nacional da CONARCFE, professora Márcia Angela Aguiar, citada pela professora Nilda Alves, estava presente neste evento a convite do Inep, mas, na condição de pesquisadora da UFPE. Diante do contexto e motivada pela intervenção da professora Nilda Alves, a professora Aguiar fez um pronunciamento em nome da CONARCFE aludindo às iniciativas oficiais para reformular o curso de Pedagogia, e destacando o papel da Comissão:

A gente tem este ano uma resolução, um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), em que a professora Eurides Brito foi a relatora e faz uma justificativa em seu parecer dizendo que os estudos, os debates que aconteceram até 1983 não tinham densidade suficiente para que o CFE legislasse com relação ao curso de pedagogia. E que, diante disso, propunha que fossem efetivadas experiências sob o acompanhamento da Secretaria de Ensino Superior (SESu). Isso, do meu ponto de vista, parece ser uma prova da nossa capacidade de resistência, porque se não estivéssemos organizados, não tivéssemos continuado com a questão da discussão, do debate neste país todo, sem nenhum recurso, no caso do MEC, então teria de fato saído uma legislação, um pacote regulamentando o curso de pedagogia, nos termos que alguns iluminados assim o quisessem. Então, para mim é extremamente importante que o estudo com relação aos problemas e às contradições desse curso, como também da licenciatura; continue, mas que ao lado disso também continue o movimento político, porque exatamente é esse movimento que vai impedir que se concretizem formas autoritárias, especialmente na Nova República, que está divergindo muito pouco da República anterior. Essa é uma primeira questão” (INEP, 1987, p. 38-39).

Ocorreu, ainda, um encontro da coordenadora da CONARCFE com representantes da SESu/MEC, em Campinas, no *Seminário sobre o Ensino Superior e a Formação do Magistério* (26 e 27 de junho de 1986) que reunia especialistas em educação, com a finalidade de ‘sugerir medidas para a atuação da SESU/MEC, visando à renovação e dinamização da política de formação do magistério pelas IES’. No dia anterior a este encontro, foi possível uma reunião

com participantes do grupo de educadores de São Paulo, o professor Luiz Carlos Freitas e Helena Freitas, ambos da UNICAMP, quando foi feita uma análise das motivações do MEC no processo de reformulação dos cursos. E, durante o Seminário da SESu, mais uma vez, foram entregues aos representantes do MEC os documentos da Comissão, com a solicitação expressa que fosse respeitada a trajetória do Movimento dos Educadores (CONARCFE/ANFOPE, 1986).

Por fim, essa forma limitada de tratamento dispensado pelo MEC à CONARCFE apenas reforçou o entendimento da Comissão sobre a necessidade de, cada vez mais, ampliar a visibilidade do movimento dos educadores pela formação do educador em todo país. E, assim procedeu a Comissão intensificando a presença dos seus membros junto às entidades do campo educacional, em especial a ANPEd, dado o prestígio científico desta entidade plenamente reconhecido na área educacional.

No que se refere aos contatos com o Conselho Federal de Educação, somente em 1989, a Comissão recebeu um convite do presidente da Câmara de Ensino Superior deste Conselho, o então Conselheiro Arnaldo Niskier, para participação da coordenadora no Painel⁸ do *II Fórum Permanente do CFE: Discussão sobre a Questão das Licenciaturas no Brasil*, em 4 de outubro daquele ano, no Plenário do CFE, em Brasília-DF.

No mesmo período que ocorriam esses contatos com os órgãos oficiais, a Comissão buscava aproximação com as entidades acadêmicas e profissionais do campo, como exposto a seguir.

A CONARCFE e os vínculos com entidades profissionais e do campo científico: primeiras aproximações

Uma das primeiras iniciativas da CONARCFE foi buscar estabelecer vínculos com a academia de forma sistemática. A análise da conjuntura indicava a necessidade de participação na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), uma das associações científicas de maior prestígio no país. Daí que a primeira apresentação da CONARCFE em um evento científico vai ocorrer

⁸ Participaram, também, deste painel, coordenado pela conselheira Zilma Gomes Parente de Barros, os especialistas Fátima Cunha (Secretária de Educação do Rio de Janeiro), Ana Maria Pessoa de Carvalho, (SBPC), Luiz Carlos Freitas (Unicamp) e o Pe. Antonio Geraldo Amaral Rosa (CFE).

durante a Reunião da SBPC, em 1984, em uma mesa redonda⁹ composta pela coordenadora nacional e pela coordenadora regional Nordeste, que discutiram o tema da formação de professores.

Após a apresentação dos objetivos do Movimento pela Formação dos Educadores e do papel da CONARCFE, os debates foram acalorados com intervenções de alguns representantes de sociedades científicas que questionavam a pertinência da oferta da formação dos licenciados no âmbito das faculdades e centros de educação.

Com os esclarecimentos prestados pelas expositoras, bem como de outros membros da CONARCFE presentes nesta sessão, sobretudo, as oportunas intervenções do professor Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC/SP) e da professora Lisete Arelaro (USP), vários pesquisadores demonstraram interesse em se aproximar da Comissão, tendo a Sociedade Brasileira de Física convidado a coordenadora para participar de uma atividade no Seminário da Sociedade que ocorreria logo após a realização da II Conferência Brasileira de Educação (CBE).

Neste mesmo evento da SBPC, realizou-se uma reunião da Comissão Nacional cujos membros avaliaram o andamento das ações e os passos seguintes a serem trilhados. Resultou desta reunião o Documento intitulado: “*REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR – Avaliação da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (julho/1984)*”. Este documento de avaliação foi divulgado, pela primeira vez, na Revista de Ensino de Física¹⁰, em 1984, após o Seminário da Sociedade Brasileira de Física (SBF), para o qual foi convidada a coordenação da CONARCFE.

A nova oportunidade de proporcionar ampla visibilidade ao trabalho desenvolvido pela Comissão ocorreu na III Conferência Brasileira de Educação (III CBE), realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, no Painel intitulado *Os Educadores e o Movimento Nacional por novas diretrizes para formação do educador*¹¹. Este painel foi um dos mais concorridos da III CBE, o que demonstrava o grande interesse dos professores, pesquisadores e estudantes da Pedagogia e das Licenciaturas pela questão da formação dos professores.

Ainda em 1984, a CONARCFE esteve representada em uma mesa redonda sobre *Formação do Educador: perspectivas do Nordeste*, por ocasião da 1ª Reunião Regional da SBPC na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa,

⁹ Participaram dessa Mesa Redonda, como expositoras Márcia Angela Aguiar (Coordenadora Nacional) e Ignez Navarro de Moraes (Coordenadora Regional Nordeste).

¹⁰ Cf. Revista de Ensino de Física, vol. 6, n. 1, abr/1984, p. 57-66.

¹¹ Participaram desse Painel, as professoras Márcia Angela Aguiar, coordenadora nacional, e Ignez Navarro, coordenadora regional nordeste.

de 16 a 18 de abril de 1984. Nesta mesa, a participação também foi intensa, com a presença de educadores e estudantes da região Nordeste interessados na reformulação dos seus respectivos cursos.

Assim, também, ocorreu no 3º *Seminário: A Didática em Questão*, a convite da Coordenação do evento, realizado na Faculdade de Educação da USP, em 1985, que reconhecia a contribuição da Comissão para os debates sobre o tema.

Mas, considerando o contexto da época, a Comissão considerava prioritário ter um espaço na Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) para discutir e divulgar suas proposições, bem como ampliar a sua visibilidade como uma nova instância que emergia no debate sobre a formação do educador. Assim, a Reformulação dos Cursos de Formação do Educador foi objeto de discussão em Sessão de Comunicação Coordenada¹² na VII Reunião Anual da ANPEd.

Na VIII Reunião Anual da ANPEd, realizada entre 13 e 15 de maio de 1988, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), no dia 13, no horário definido pela Diretoria da ANPEd para “Reunião de Grupos a partir de interesses específicos”, ocorreu a primeira Reunião da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador organizada pela Coordenação da CONARCFE¹³.

Nessa ocasião, a convite da professora Myriam Krasilchik, coordenadora do recém formado Grupo de Trabalho – Licenciaturas, a coordenadora nacional apresentou o Documento de Belo Horizonte aos participantes deste grupo¹⁴. E, pela primeira vez, no principal evento da ANPEd, foi realizada, no dia 13 de maio, a Reunião da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador. A partir desta data, em todas as Reuniões Anuais da ANPEd, a CONARCFE teve espaço para realizar seus encontros, o que contribuiu para a sua futura configuração como uma associação acadêmico-científica.

Contudo, considerando que a Comissão não se constituía como um Grupo de Trabalho da ANPEd, inicialmente, não havia espaço na Assembleia Geral para que fossem socializados os relatórios das atividades desenvolvidas. Para contornar tal dificuldade, a Comissão, reiteradamente, recorria à professora Lisete Arelaro

¹² Conforme informações registradas no Boletim Informativo, n. 2, junho/julho, 1984, da Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador (mimeo), participaram da Mesa, as professoras Márcia Angela Aguiar, Coordenadora Nacional da CONARCFE, Myriam Krasilchik (USP), e Maria Lucília Alencar (FE/UNB). Nesse evento, estiveram presentes as professoras Olga Molina (FE/USP), Vera Maria Candau (PUC-Rio), Lucíola Paixão Santos (FE/UFV), Iria Barreto da Cunha (UCG), Maria Luiza Angelim (FE/Católica Brasília).

¹³ Vide: Boletim ANPEd, v. 7, n. 3, julho de 1985, p. 13.

¹⁴ Estiveram presentes nessa Reunião um grupo da CONARCFE: Ignez Navarro (UFPb), Aída Monteiro (UFPE), Márcia Maria de Oliveira Melo (UFPE).

(USP) que, dada a sua inserção na Associação, abria o espaço para a apresentação dos relatos da CONARCFE. Deste modo, as atividades iniciais da CONARCFE passaram a ser socializadas com o conjunto dos associados da ANPEd.

Aos poucos, a aproximação com a ANPEd foi se consolidando, e em suas Reuniões Anuais foi aberto espaço para a CONARCFE, sendo a coordenação convidada para participar de mesas redondas para discutir suas teses sobre a questão da formação de professores. Assim, ocorreu na 8ª Reunião Anual, em 13 de maio de 1985, na PUC/SP, na Mesa: *Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*; e, na 9ª Reunião Anual, realizada no período de 2 a 6 de junho de 1986, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na mesa *Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Licenciatura: situação atual e perspectivas*.

Esse diálogo inicial entre a CONARCFE e a ANPEd prosperou e se consolidou com a institucionalização, posterior, da ANFOPE que se inseriu no rol das entidades científicas relevantes da área. Constituiu, também, uma importante via para o diálogo com outras associações científicas como a ANPAE.

Na reunião de avaliação da CONARCFE, realizada durante a Reunião Anual da ANPEd de 1985, debateu-se a necessidade de se conhecer as experiências de reformulações dos cursos de Pedagogia, então em curso no país, mediante a realização de uma pesquisa sobre o estágio em que se encontravam as IES. O projeto foi formalizado no ano seguinte com a previsão de ser divulgado o resultado da pesquisa durante o II Encontro Nacional da CONARCFE, em Goiânia.

Assim, foi realizada a pesquisa, no período de 1986 a 1988, com financiamento do CNPq, abrangendo oito Estados da Federação e 45 Instituições de Ensino Superior, tanto públicas como privadas, que reformulavam os cursos de Licenciatura e de Pedagogia e que seguiram os princípios de reformulação sugeridos pelo Movimento Nacional no Documento de Belo Horizonte (1983). A pesquisa concluída foi apresentada em Brasília, no III Encontro Nacional da Comissão, em 1988.

E, na XI Reunião, realizada no período de 25 a 28 de abril 1988, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, a CONARCFE organizou a mesa-redonda *Formação do Educador* com exposições de Nilda Alves, Márcia Angela Aguiar e Célia Linhares. Nesta ocasião, Aguiar problematizou algumas implicações políticas da formação do educador, Linhares abordou o tema *Formação pedagógica: polos de controvérsias* e Alves analisou

os rumos do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador, mostrando que, ao contrário do que é afirmado por muitos,

esse movimento não só reage às ações autoritárias advindas do poder, em especial do CFE, mas tem apresentado, de forma extremamente coerente, saídas para os diversos impasses existentes. Exemplificou esta afirmativa com uma das questões centrais para o movimento: a base comum nacional (ANPED, 1988)¹⁵.

A CONARCFE ainda realizou o IV Encontro Nacional, em Belo Horizonte, com a coordenação nacional do professor Luiz Carlos de Freitas (Unicamp) e, no V Encontro Nacional, em julho de 1990, em São Paulo, os educadores decidiram pela sua transformação na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que assumiu, desde então, os mesmos compromissos estabelecidos no histórico Encontro de Belo Horizonte de 1983, marcando presença em todas as lutas importantes para a garantia dos direitos à formação de todos os profissionais da educação e a defesa da democracia no Brasil.

Aproximações com as entidades profissionais: Associações dos Administradores Escolares, Supervisores Educacionais e dos Orientadores Educacionais

A CONARCFE, também, buscou um diálogo com as entidades profissionais do campo educacional: inicialmente, procurou uma aproximação com a Associação de Administração da Educação (que modificou, posteriormente, sua denominação para Associação Nacional de Política e Administração da Educação). A ANPAE se relacionava tanto com o campo acadêmico vinculado ao ensino superior quanto com os profissionais da educação básica, o que lhe conferia uma característica singular que interessava à Comissão, que, por sua vez, congregava professores, pesquisadores e estudantes de ambos os níveis de ensino.

A ANPAE foi bastante receptiva com a CONARCFE, convidando a sua coordenação para participar da mesa *O profissional de administração da educação: seleção, formação e atuação*, no XIII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação, realizado de 3 a 7 de novembro de 1986, na UFPB, em João Pessoa. O gesto se repetiria com o convite para participação na mesa *Estrutura do sistema escolar e a formação do professor e do administrador escolar*. Assim, nos espaços abertos pela ANPAE, as teses e os princípios do documento de Belo Horizonte sobre a Formação do Educador começaram a ser debatidos pelos administradores escolares¹⁶.

¹⁵ Vide Boletim da ANPEd, 1988, p. 45-46.

¹⁶ Nessas e demais articulações com a ANPAE tiveram papel colaborativo relevante anpaeanos, como Regina Vinhaes Gracindo (UnB), Lauro Carlos Wittmann (FURB), Vicente Madeira (UFPB), Walter Garcia (ABT), Maria Beatriz Luce (UFRGS) e Naura Syria Carapeto Ferreira (UFPR).

Com o intuito de debater a concepção de educador da CONARCFE buscou-se uma articulação com os orientadores educacionais, o que ocorreu com o convite feito à coordenação para participar do III Encontro Regional de Orientadores Educacionais do Norte/Nordeste¹⁷ (III ENROE), promovido pela Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e Associação dos Orientadores Educacionais do Estado de Alagoas (AOEAL), para *Apresentação dos trabalhos de reformulação dos Cursos de Pedagogia*.

Essas foram também as motivações da CONARCFE para buscar debater as teses e os princípios sobre a formação do educador expressos no *Documento de Belo Horizonte* em três sucessivos encontros nacionais dos supervisores educacionais, para os quais teria sido convidada. Com esse propósito, a coordenadora Professora Aguiar participou do *VII Encontro Nacional de Supervisores Educacionais*, que debatia o tema geral *Reformulação dos cursos de Educação*, em Belo Horizonte, no período de 30 setembro a 5 de outubro de 1984, integrando a Mesa redonda *Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*.

Esse convite para apresentar os “*Estudos de Reformulação do Cursos de Educação*” representava para a Comissão a abertura de um canal de diálogo com a Associação dos Supervisores para tratar da unidade dos educadores em defesa de uma formação qualificada. Uma das supervisoras mais empenhadas em abrir esse debate na Associação era a professora Ana Rosa Brito, do estado do Pará, que se tornou, desde o início, um dos membros mais atuantes da CONARCFE.

A Comissão, ainda, foi convidada para participar do *VIII Encontro Nacional de Supervisores Educacionais* que se realizou em Salvador - BA no período de 27 de outubro a 1 de novembro de 1985 com o tema *Reformulação dos cursos de Formação do Educador*; e, do *IX Encontro Nacional de Supervisores Educacionais - ASSUEPE* - que se realizou em Recife, no período de 5 a 10 de outubro de 1986 integrando a Mesa redonda *Ensino e 3º grau - A formação do educador /supervisor e a especificidade do curso de Pedagogia – Supervisão Escolar*.

No estado do Rio Grande do Sul, a comunidade universitária do Rio Grande (RS), representada pela AESUFOPE, organizou o V Seminário Estadual das Licenciaturas no período de 23 a 25 de novembro de 1987, na Universidade do Rio Grande, e convidou a coordenadora da CONARCFE para debater o tema

¹⁷ O referido evento, realizado no período de 14 a 19 de julho de 1985, na Escola Técnica Federal de Alagoas (EFTAL), em Maceió, teve a presença, além da FENOE e da AOEAL, de associações de 11 estados: Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe. Presidia a Comissão Executiva do evento, a orientadora educacional Irailde Correia de Souza Oliveira, então presidente da AOEAL.

*Relação entre a formação do educador e a prática pedagógica no sistema de ensino de 1º e 2º grau*¹⁸.

Com esses diálogos, a CONARCFE buscava, em meio às tensões decorrentes de perspectivas teóricas e epistemológicas diferenciadas, pautar o caminho da unidade convocando as entidades representativas dos especialistas da educação a debaterem as teses fundamentais para o Movimento dos Educadores, “a docência como base da sua identidade profissional” e a “Base Comum Nacional” para os cursos de formação de professores.

A participação estudantil na CONARCFE: o protagonismo dos estudantes e da Executiva Nacional de Pedagogia

Faz-se justiça aos representantes estudantis aglutinados na Executiva de Pedagogia que participaram ativamente do Movimento dos Educadores, desde o Comitê Pró-Formação do Educador, ao se proclamar, no presente texto, que a sua organização e participação ativa nos Seminários Estaduais e Regionais que antecederam o Encontro Nacional de 1983, promovido pela SESu/MEC, bem como a sua resistência aos propósitos de reformas autoritárias por parte do MEC, foram um dos principais impulsionadores para a constituição da CONARCFE e de sua trajetória até se transformar na ANFOPE.

Foram os estudantes da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia e de outras entidades estudantis¹⁹, que garantiram o espaço para a voz da CONARCFE na famosa Assembleia Geral, dirigida pelo professor Osmar Fávero, da ANPED, no encerramento da IV Conferência Brasileira da Educação (CBE), em Goiânia/Goiás, em 1986, ocasião em que foi debatida e aprovada a *Carta de Goiânia*.

Com efeito, os estudantes de Pedagogia e das Licenciaturas, em todo o país, aglutinados em torno da *Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia*, promoveram vários eventos incentivando o debate sobre a formação dos profissionais da educação e reforçando o papel da CONARCFE em suas respectivas regiões.

Neste sentido, uma das mais significativas movimentações estudantis ocorreu no estado do Amazonas, cuja Executiva de Pedagogia e representantes da

¹⁸ Participaram deste evento o Professor Nilvenius Paolli, da UNICAMP, e uma representante da SESu/MEC.

¹⁹ Como Luiz Fernandes Dourado (UFG), Marcelo Soares (UFG), Gustavo Barreto (FUNESO-PE), Antonio Carlos Maciel (UFMA) e tantos outros,

CONARCFE, após realização de vários eventos sobre o tema, mobilizaram educadores e estudantes para o I Encontro dos Cursos de Formação do Educador do Amazonas, de 29 a 31 de maio de 1985, para tratar do tema *Política Educacional e Educação dos Povos Amazônicos*, promovido pela Comissão/AM (CONCURFE), em colaboração com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus e apoio do Governo do Estado do Amazonas²⁰. Para este evento, foram convidadas a Coordenadora Nacional para abordar o tema *Formação do Educador nas Licenciaturas e nas Habilitações Técnicas*, e a Coordenadora da Região Nordeste professora Ignez Navarro de Moraes (UFPb) para tratar da questão *Desafios para a reformulação dos Cursos de Formação do Educador*²¹.

A CONARCFE também foi convidada para participar do VII Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ENEPE), realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, no período de 19 a 24 de julho de 1987, em Florianópolis, SC, contando com o apoio do Centro de Educação. Neste evento diversas mesas de debates e painéis²² trouxeram temas relevantes para a educação²³ e a formação de professores²⁴, sendo que a primeira mesa de debate, com o tema *Educação e Ideologia*, teve como expositores os professores Antônio Joaquim Severino e Márcia Angela Aguiar. Outros eventos foram realizados pela Executiva Nacional de Pedagogia em vários estados da Federação, evidenciando o relevante protagonismo dos estudantes na organização dos debates sobre a formação do educador nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas.

Considerações finais

Na atual conjuntura do país, em que assistimos, diuturnamente, aos retrocessos no plano político, ao desmonte de direitos sociais, ao aumento das desigualdades socioeconômicas, e aos ataques à educação, com corte de recursos para financiamento de pesquisas, analisar os esforços dos educadores para construir, nas décadas de 1980 e 1990, uma associação que desse visibilidade à perspectiva

²⁰ Coordenava a CONCURFE/AM o Acadêmico Antonio Carlos Maciel (UFMA) e era Secretário Municipal de Educação o Professor João Félix Toledo Pires de Carvalho.

²¹ Participaram, também, deste Encontro as professoras Cecília Collares (UNICAMP) e Maria Aparecida Moyses (Unicamp), Roberto Romano (Unicamp), Maria Laura Franco (FCC), Aldenice Bezerra (UA), Bruce Oaborne (UA), Moacyr de Góis (UFRJ), João Félix (SEMEC), dentre outros.

²² Programação do VII Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, promoção e realização da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia, de 19 a 24 de julho de 1987, no Centro de Educação da UFSC, em Florianópolis, SC. Mimeo.

²³ *Debate sobre a Reforma Universitária*, com representantes do ANDES Miriam Limoeiro (RJ) e Osvaldo Maciel (SC), Antonio Otávio Cintra (GERES), Rodolfo Pinto da Luz (CRUB), bem como a *Proposta de Educação para a Constituinte*.

²⁴ O Painel *Reformulação de Curso* teve como debatedoras, as professoras Nilda Alves (RJ), Neide Varela (RJ) e Marlene de Oliveira Lobo Saleiro (GO).

de uma formação crítica e cidadã mostra que os problemas que afetam o sistema educacional brasileiro somente serão equacionados com luta, coragem, persistência e de forma coletiva. Assim, agiram os educadores, que juntos com setores progressistas da sociedade brasileira, ajudaram a combater o regime de exceção e a construir o Estado de Direito no país.

É nesse contexto que as ideias libertárias ganharam corpo no campo educacional e impulsionaram os educadores a se organizarem e criarem ou revitalizarem suas entidades representativas. O trabalho coletivo de profissionais da educação e de estudantes interessados na formação de educadores conscientes, críticos e qualificados possibilitou a criação da CONARCFE, transformada em 1990, na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Com esse espírito e a partir das ideias lançadas durante o I Seminário de Educação Brasileira, na Faculdade de Educação da Unicamp, que se materializam no II Seminário de Educação, professores, pesquisadores e estudantes organizaram o Comitê Pró-Formação do Educador que contestava iniciativas de caráter autoritário, advindas do Ministério da Educação, no campo da formação de professores. Esse Comitê teve importância crucial na divulgação junto às universidades sobre o projeto governamental que pretendia alterar os cursos de formação dos professores, sem diálogo com a comunidade educativa. A reação do Comitê foi um fator chave para levar o MEC à decisão de realizar, tanto os seminários estaduais e regionais sobre a formação de educadores, quanto, posteriormente, um seminário nacional.

Esse Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação realizado em Belo Horizonte, em 1983, marcou o afastamento dos educadores em relação ao MEC dada a condução autoritária dos processos para impor uma reforma no campo da formação de professores no ensino superior. No último dia desse evento, os participantes decidem pela criação da Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), encarregada de acompanhar a implementação das reformas nas instituições universitárias, bem comum mobilizar os setores educacionais para debaterem os princípios para a formação dos profissionais da educação firmados no encontro.

Neste artigo, (re)visitamos a trajetória inicial da CONARCFE, que, ao longo do tempo, buscou difundir os princípios e as teses sobre a formação dos educadores nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, afirmados naquele Encontro. Seguindo o caminho aberto pelo Comitê Pró-Formação do Educador, a CONARCFE passou a ser um polo de resistência às reformas dos cursos, de caráter autoritário, bem como conseguiu aglutinar educadores que, com persistência e tenacidade, inscreveram os princípios e as teses construídas no

Movimento dos Educadores nas propostas curriculares dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, bem como influenciaram as políticas de formação de professores do período em foco.

Dentre os princípios defendidos em 1983, que persistem válidos até os dias atuais, podem ser citados: a autonomia e liberdade acadêmica, a docência como base da identidade do profissional da educação, a sólida formação teórico-prática, a teoria e prática como núcleo integrador da formação do educador, a Base Comum Nacional dos Cursos como “concepção básica de formação do educador”, a perspectiva interdisciplinar do trabalho pedagógico. Além desses, o Documento Final do Encontro de Belo Horizonte define o educador como profissional que domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere (CONARCFE/ANFOPE, 1983).

Ao longo do período de 1983 a 1990, a CONARCFE esteve inserida de forma ativa em múltiplos debates sobre a formação dos profissionais da educação, por várias vezes impulsionou o desenvolvimento de reformulações dos cursos de formação em estados brasileiros, pautadas naqueles princípios. Com efeito, pode-se afirmar que a CONARCFE escreveu, nos últimos tempos, uma parte relevante da história da formação dos educadores em curso superior, sem temer enfrentar, com argumentações consistentes, posições diferenciadas atinentes às questões teórico-epistemológicas e políticas sobre a formação, sedimentando o caminho que seria percorrido, posteriormente, pela ANFOPE, que nesse ambiente de muitas reflexões, estudos e lutas, emergiu.

A ANFOPE continuou na mesma trilha, contribuindo com o debate crítico sobre a formação dos profissionais da educação, sem tergiversar sobre as políticas de formação vinculadas às condições materiais, o que significa a defesa permanente da valorização dos profissionais da educação, em termos da formação, condições de trabalho, planos de carreira e salários dignos, elos indissociáveis para a garantia da qualidade social da educação pública. Transcorridas três décadas de lutas e de produção coletiva do Comitê Pró-Formação do Educador, da CONARCFE e da ANFOPE, constata-se como sinal incontestado da vitalidade dessas posições a promulgação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, cujos fundamentos espelham ideias e proposições construídas, ao longo do tempo, por esse movimento.

Nos dias atuais, de avanço do neoliberalismo em todas as esferas da sociedade, e que direitos sociais e educacionais estão sendo duramente atingidos, ao mesmo tempo que são disseminadas formulações tecnicistas e gerencialistas no campo da

educação, em especial no tocante à formação dos professores e professoras da Educação Básica, a ANFOPE continua, junto com outros atores sociais, na resistência democrática em prol da formação plena dos profissionais da educação.

Referências

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol, 27, n. 96 – Especial, p. 819-842, out., 2006

ANFOPE/CONARCFE. **Documento Final do V Encontro Nacional**. Belo Horizonte, CONARCFE, 1990. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/5°-Encontro-Documento-Final-1990.pdf> Acesso: 10/5/2019.

BRANDÃO, Gildo Marçal. Gramsci e a esquerda brasileira hoje. *IHU On Line*, 231. 13 ago.2007. p.22-24. Disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao231.pdf> Acesso

BRZEZINSKI, I. **Formação de Professores** – Um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

CONARCFE. **Documento Final do I Encontro Nacional**. Belo Horizonte, CONARCFE, 1983. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1°-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso em 10/5/2019

CONARCFE/ANFOPE. I Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) 36a. Reunião Anual da SBPC São Paulo, julho de 1984. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/cnsbpc-841.pdf> Acesso: 10/5/2019

CONARCFE/ANFOPE. II Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) III Conferência Brasileira de Educação. Niteroi, outubro de 1984. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/cn3cbe-84.pdf> Acesso: 10/5/2019

CONARCFE/ANFOPE. III Avaliação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) (*) VIII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Maio de 1985. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/cnanped85.pdf> Acesso: 10/5/2019

CONARCFE. **Documento Final do II Encontro Nacional**. Belo Horizonte, CONARCFE, 1984. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/2°-Encontro-Documento-Final-1986.pdf>. Acesso: 10/5/2019.

CONARCFE. **Documento Final do III Encontro Nacional.** Belo Horizonte, CONARCFE, 1988. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/3º-Encontro-Documento-Final-1988.pdf> Acesso: 10/5/2019.

CONARCFE/ANFOPE. **Documento Final do IV Encontro Nacional.** Belo Horizonte, CONARCFE, 1989. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/4%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1989.pdf> Acesso: 10/5/2019.

DURLI, Z. O movimento nacional pela reformulação dos cursos de formação do educador: embates na construção de um projeto coletivo de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (orgs.) *Memória e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2007, pp.199-218.

FREITAS, L. C. O profissional da educação: conceituação, formação e LDB. **Revista de Educação da CNTE.** Brasília, n.1, ano 1, 1ª edição, p. 51-64, jan, 1993.

GADOTTI, M. **Educação e Compromisso.** Campinas, SP: Papyrus, 1985.

INEP. **Formação do Educador: a Busca de Identidade do Curso de Pedagogia.** Brasília: Inep, 1987, série Encontro e Debates, 2.

LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 187-211.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PRETTO, Nelson. Discurso na 55ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Salvador, UFBA, 2003. Disponível em <https://www2.ufba.br/~pretto/sbpc.htm> Acesso

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

Recebido em: 19 jun. 2019.

Aprovado em: 29 jun. 2019.

* Marcia Angela Aguiar foi Coordenadora da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) de 1983 a 1988 e Presidenta da ANFOPE de 2002 a 2004. Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Política, Planejamento e Gestão da Educação.

E-mail: marciaangelaaguiar@gmail.com

ANFOPE E O ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NOS ANOS 1990: lições a serem analisadas

ANFOPE and coping with neoliberal policies in the years 1990:
lessons to be analysed

ANFOPE y coping con licencias neoliberales en los años 1990:
lesiones que se analizan

Helena Costa Lopes de Freitas*

RESUMO

Este texto, quase um memorial, nos desafiou a analisar os principais embates sobre projetos de formação, presentes nas três gestões da ANFOPE sob nossa responsabilidade. O primeiro deles, de 1996 a 2000, merecerá um foco mais extenso, pelas semelhanças com a situação atual no âmbito da política nacional de formação; o segundo de 2004 a 2008, no segundo ano de governo Lula, e o terceiro, de 2012 a 2014, período preparatório à realização da última Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 - antes do golpe imposto ao governo Dilma, em 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Anfope; formação unitária dos profissionais da educação; diretrizes nacionais; resistência.

ABSTRACT

This text, almost a memorial, challenged us to analyze the main conflicts about training projects, present in the three managements of the ANFOPE under our responsibility. The first of them, from 1996 to 2000, will deserve a more extensive focus, due to the similarities with the current situation within the national training policy; the second of 2004 to 2008, in the second year of Lula's government, and the third, from 2012 to 2014, preparatory period for the completion of the last national Conference of Education – CONAE 2014 – before the coup imposed on the Dilma government in 2016

KEYWORDS: Anfope; unitary training of education professionals; national guidelines; resistance.

RESUMEN

Este texto, casi un memorial, nos desafió a analizar los principales conflictos sobre proyectos de formación presentes en las tres gerencias de la ANFOPE bajo

nuestra responsabilidad. El primero de ellos, de 1996 a 2000, merecerá un enfoque más amplio, debido a las similitudes con la situación actual dentro de la política nacional de formación; el segundo, de 2004 a 2008, en el segundo año del gobierno de Lula, y el tercero, de 2012 a 2014, período preparatorio para la finalización de la última Conferencia Nacional de Educación – CONAE 2014 – antes del golpe de Estado impuesto al gobierno de Dilma en 2016

PALABRAS CLAVE: Anfope; formación unitaria de profesionales de la educación; directrices nacionales; resistencia.

O contexto dos anos 1990

Falar da ANFOPE é falar dos entrelaçamentos da construção da identidade profissional de muitos daqueles que militam na educação, na defesa de uma sociedade justa, democrática na perspectiva de superar o capitalismo. A luta dos educadores a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, ainda no período da ditadura insere-se no quadro do movimento mais geral da democratização de nosso país. Este movimento trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e, posteriormente e até os dias de hoje, a ANFOPE, tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial da época.

Ao longo dos anos, a construção da concepção de **base comum nacional** (ANFOPE, IV Encontro Nacional, 1989), no calor das lutas contra as investidas do então Conselho Federal de Educação que pretendia alterar o caráter dos cursos de Pedagogia, foi se configurando, até os dias de hoje, como instrumento privilegiado de luta contra a degradação da profissão (ANFOPE, VI Encontro Nacional, 1992), na perspectiva de construirmos uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação contemplando formação inicial, continuada, salários dignos e piso salarial, condições de trabalho e carreira docente.

Hoje com as proposições neoliberais sendo retomadas, pelo governo Bolsonaro, uma certeza vai nos tomando a cada dia: a **base comum nacional** para todos os cursos de formação dos profissionais da educação e sua exigência, no quadro dos princípios e construções teóricas da ANFOPE – a escola única/unitária de formação - se constituem poderoso referencial para garantir a igualdade de condições de formação em oposição à concepção de igualdade de oportunidades originária da nova concepção de equidade tão enfatizada pelos organismos internacionais e presente nas políticas educacionais.

A ANFOPE sempre desenvolveu e aprofundou sua compreensão de que a luta pela formação do educador, inserida na crise educacional brasileira, é parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta que coloca a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria. Nessa perspectiva, pensar a escola e sua forma de organização supõe, por outro lado e ao mesmo tempo, colocar-se questões que ultrapassam (e podem até negar) a concepção reducionista de educação como *formação para a cidadania*, elevando nosso pensamento para as interrogações quanto às **finalidades da educação** que, desvelam projetos históricos essencialmente antagônicos em disputa em cada tempo histórico: **que futuro queremos para o nosso povo?**

O entendimento que a formação de professores se vincula à formação omnilateral da infância e da juventude na perspectiva de um projeto histórico de caráter emancipador, nos coloca imensos desafios e demanda o aprofundamento das análises sobre o caráter da formação. Nos documentos dos primeiros Encontros Nacionais – I ao V – no período de 1983 a 1996, encontramos as bases teóricas epistemológicas para a construção da **base comum nacional**, um conceito que ultrapassa o elenco de temas e conteúdos a serem trabalhados pela escola, como vemos na atual Base Nacional Curricular da Formação de Professores (BNCF), e que recusa a ideia de currículo mínimo também no ensino superior.

Nesse movimento foi se forjando também a compreensão de que as questões da educação e da formação de professores não se resolverão nos marcos das relações sociais vigentes. Mas é com sua reflexão e ampla socialização a todos professores e estudantes que se formam professores, que poderemos anunciar o que poderá vir a ser a educação e a escola, uma vez livres das amarras do capitalismo, um sistema desigual e excludente que deve ser derrotado.

A rica produção teórica da ANFOPE, desde suas origens na CONARCFE, buscando atender aos fundamentos de uma educação pública, gratuita, laica e democrática em uma sociedade profundamente desigual e excludente, já alertava, em 1989, que *‘ter presente estas amarras mais amplas é fundamental para evitar*

que o debate sobre formação do educador concentre-se apenas em questões técnicas, etapa já vencida há décadas pelo movimento' (ANFOPE, 1989), mas que vemos retornar com toda força nas políticas governamentais do pós-golpe de 2016, e, agora, com o governo Bolsonaro.

É verdade que a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970. No entanto, já com o início da ofensiva neoliberal no mundo que se dá ao final dos anos 70, os anos 90 foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80. A categoria **trabalho**, até então uma categoria central nos estudos teóricos da área, é abandonada pelas categorias da **prática, prática reflexiva**, como referencial nos estudos sobre formação de professores. Tais concepções, colocando ênfase no caráter da escola como instituição voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos, centram a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

A década de 1990 representou, então, o mais ferrenho embate entre projetos de sociedade, escola, educação e formação de professores. Denominados de “década da educação”, no quadro mais geral do Educação para Todos, movimento em nível mundial, os anos 1990 representaram o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas colocados pela crise de acumulação e desenvolvimento do capitalismo desde os anos 1970. A escola passa a ser disputada pelas concepções de formação da juventude, e a educação e a formação de professores ganham importância estratégica para a realização das reformas educativas, particularmente a partir de 1995, quando tem início o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Nossas diretorias, no período de 1996 a 2000, assumiram intensamente a mobilização e luta pela formação em consonância com os princípios da ANFOPE, em vários Fóruns, em especial o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que neste período organizava os Coneds¹, com o objetivo de pautar as demandas da educação para o Plano Nacional de Educação (PNE), que deveria ser elaborado no período de 1998-1999, para posterior aprovação.

A luta se dava, então em todas as frentes, mas, neste período, a pressão foi concentrada principalmente no Conselho Nacional de Educação (CNE) e no

¹ Os CONEDs – Congresso Nacional de Educação tiveram cinco edições, 1996 e 1997, em Belo Horizonte, 1999, em Porto Alegre, 2003 em São Paulo, e o último, em 2004, em Recife.

Ministério da Educação (MEC), encarregados de regular as determinações legais da recém aprovada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de modo a adequar a escola básica e o ensino superior às novas exigências no processo de desenvolvimento do capitalismo, em sintonia com o Plano Decenal de Educação e do Educação para Todos.

A política educacional passa a orientar-se por princípios mais gerais da proposta neoliberal do governo FHC, dentre os quais destacamos os seguintes:

1. Adoção de um novo conceito de público, desvinculado de estatal e de gratuito, com transferência da responsabilidade para a sociedade civil, através de parcerias com empresários e “comunidade”, para financiamento e gestão da educação;
2. Adoção de medidas de combate à repetência, no ensino fundamental, com programas questionáveis como os de “aceleração de aprendizagem” ou “promoção automática”;
3. Programas de difusão da leitura através de avaliação e da tradicional distribuição de livros didáticos, baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais;
4. Controle de qualidade das escolas e universidades através da avaliação – SAEB e “provão”, sempre na ideologia empresarial do controle da qualidade pelo controle do produto;
5. Reformas dos conteúdos curriculares com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs visando a avaliação dos resultados e não do processo educativo;
6. Mudanças nas formas de gestão e financiamento da educação através de mecanismos de descentralização controlados pelo poder público a nível federal, estadual e municipal;
7. Ênfase na formação de professores com a popularização de cursos rápidos para docentes, as Licenciaturas Breves, que trazem de volta o grave perigo do aligeiramento da formação docente em cursos de caráter pós-secundário ou pós-médio. (ANFOPE, 1998)

A aprovação da LDB, em dezembro de 1996, representou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas pelo MEC e o governo de Fernando Henrique Cardoso: Portaria das Licenciaturas/Esquema I, Autonomia Universitária, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, escolha de dirigentes universitários, Parâmetros Curriculares Nacionais, Sistema de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos, entre outras.

O Decreto 2.027 de abril de 1997, fez a ‘reforma do ensino superior’: alterou o sistema federal de ensino superior e a organização acadêmica das IES, podendo estas assumirem diferentes formatos: *universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores.*

Com essas distinções, e mantendo-se a pesquisa como uma das características exclusivas das universidades, institucionaliza-se a distinção entre universidades de ensino e universidades de pesquisa, proposta, inclusive, no então PNE do Executivo, que seria aprovado em 2001.

A implementação das alterações no âmbito da formação de professores teria repercussões profundas na oferta e organização dos cursos de pedagogia e licenciaturas, no caráter dos cursos, considerando a expansão desordenada do ensino superior privado, com consequências diretas na definição, duração, currículo, enfim, e reordenamento das faculdades de educação e dos cursos de licenciaturas. Claro, sem considerar os impactos preocupantes na formação dos novos professores e, portanto, da infância e da juventude.

Estas foram as razões da intensa reação dos educadores e principalmente da ANFOPE, às proposições da LDB. As principais lutas do período, especialmente aquelas nas quais o movimento dos educadores foi vitorioso, centraram seu foco na crítica aos artigos da LDB relativos à formação dos profissionais da educação, os quais na nossa avaliação, destruíam as Faculdades de Educação, retomando a proposta de bacharelado em pedagogia e direcionando os cursos de formação para uma instância própria: os Institutos Superiores de Educação (ISEs).

Nossas principais críticas no período compreendido entre os anos 1996 a 2000, diziam respeito ao processo intensivo e apressado que o CNE – Conselho Nacional de Educação – e o MEC desencadearam logo após a aprovação da LDB, com o objetivo de regular as determinações legais que rompiam com a concepção de formação que vinha sendo construída pelo movimento desde os anos 1980, sintonizando-as com os preceitos do Plano Decenal no contexto do Programa Educação para Todos e das exigências dos organismos internacionais para os países (FREITAS, 1998)

A ANFOPE, desde a aprovação da LDB firmou sua posição crítica e de resistência frente aos artigos da LDB que tratavam da formação de professores. A LDB principalmente em seus Artigos 61 a 67, não só mantinham a formação para séries iniciais e educação infantil, em nível médio, como criavam duas novas instancias institucionais: os Institutos Superiores de Educação – em substituição às Universidades – e o Curso Normal Superior – em substituição ao curso de Pedagogia, que até então tinha responsabilidade exclusiva sobre essa formação, em nível superior. Além disso, a LDB institucionalizava a precarização da formação de professores no exercício do trabalho sem a formação específica, abrindo a possibilidade de ampliar cursos à distância para formação “emergencial”.

Princípios orientadores da resistência no período

Nesse quadro, coube-nos, às duas diretorias, assumir com firmeza um conjunto de princípios que vinham sendo construídos pelo movimento desde a década de 80, dentre os quais destacamos aqui quatro (4) que deram organicidade à luta de resistência e à construção de proposições inovadoras, com ampla mobilização. Inicialmente apresento os três primeiros princípios:

1º A valorização das Faculdades e Centros de Educação, no interior das Universidades, como instâncias de produção de conhecimento na área educacional e de formação dos profissionais da educação; a valorização das Universidades como centros de produção de ciência, tecnologia e cultura; o provimento de recursos financeiros que garantam a efetiva autonomia acadêmica e institucional dessas instituições, o aumento do número de vagas e a ampliação de cursos noturnos; a expansão da educação superior pública de modo a atender à crescente demanda por esse grau de ensino, hoje coberto pela iniciativa privada; a valorização do magistério e recuperação de sua dignidade profissional e a formulação de uma política nacional global para formação dos profissionais da educação, envolvendo formação inicial, carreira, salários e condições de trabalho e formação continuada. Rejeitávamos, portanto, a criação dos Institutos Superiores de Educação, instituições que se configuravam como exclusivamente de ensino.

2º. A manutenção e fortalecimento do Curso de Pedagogia como espaço institucional de formação dos professores de educação infantil e séries iniciais, superando a dicotomia entre bacharelado e licenciatura e contrapondo-nos, portanto, à proposição de criação do bacharelado exclusivo em pedagogia e do Curso Normal Superior exclusivamente para formação de professores².

3º. A construção democrática de forma ampla e plural, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação dos Profissionais da Educação, sem fragmentações entre as Comissões de Licenciaturas e a Comissão de Pedagogia, como forma de garantir a base comum nacional, o respeito à diversidade e diferentes desenhos institucionais.

Tendo ciência do que representavam as DCNs no contexto da política nacional, descrito anteriormente, de regulação e avaliação dos cursos de graduação, a decisão de participar do processo de elaboração não foi fácil, mas significava a ruptura com a ideia de currículo mínimo, vigente desde os anos 60. Seria a oportunidade de firmarmos os princípios da **base comum nacional**, para todos os cursos de formação de professores do país.

² Amplo movimento dos estudantes “Em defesa da Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia”, iniciado na UFSC, em Santa Catarina, deu visibilidade à formação e garantiu o êxito de nossa luta, que se estendeu por todos os estados, de 1997 a 2000.

No entanto, nossas exigências ao CNE e MEC/SESU para constituição de uma única comissão para as DCNs de Formação dos Profissionais da Educação, envolveu um longo período que contribuiu para fazer surgir um amplo movimento nacional de crítica e resistência dos educadores às proposições neoliberais em curso.

A defesa de uma única Comissão para as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação dos Profissionais da Educação, se ancorava nos seguintes princípios aprovados no Encontro Nacional de 1998:

1. Necessidade de pensar as Diretrizes da Pedagogia como parte indissolúvel e articuladas às Diretrizes Curriculares para todos os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação;
2. Exigência de ampliação e democratização do debate, levando em conta a produção do movimento dos educadores e da ANFOPE nos últimos 15 anos, e contrária a qualquer processo que desconhecisse os caminhos construídos pelo movimento tanto do ponto de vista da forma, quanto do conteúdo das propostas;
3. As Diretrizes Curriculares não devem constituir-se “camisa de força” para as IES, mas explicitar áreas de formação que, nas particularidades das IES, possam ser materializadas levando-se em conta a base comum nacional;
4. Esse processo não poderá significar o “enxugamento” das disciplinas teóricas dos currículos atuais dos cursos de graduação, sob pena de desqualificar a formação básica e enfatizar as práticas sem qualquer conteúdo de formação (ANFOPE, 1998, p.41)

Os educadores presentes nesse Encontro, consideraram que as proposições da LDB e a regulamentação do CNE sobre os ISEs e Cursos Normais superiores, criavam naquele momento um quadro propício e

[...] que nos desafia a pensar propostas concretas que possam solidificar a base comum nacional em uma perspectiva de saídas alternativas à atual estrutura dos cursos de formação. Esta é uma questão que, parece, vai conformando certo consenso no interior do movimento....As alternativas que se desenham no cenário educacional exigem de nós propostas de redimensionamento da Universidade Brasileira, e, indiscutivelmente, o redimensionamento, em seu interior, das estruturas institucionais para os cursos de formação dos profissionais da educação³ [...] (ANFOPE, 1998, p. 23)

Dado o complexo quadro de imposição de proposições, por parte tanto do MEC quanto do CNE, os educadores consideraram indispensável

³ A atuação organizada e articulada da ANFOPE com as entidades da área e as IES junto à SESu/MEC no período, foi fundamental para a constituição da Comissão de Diretrizes para a Formação de Professores, cujos fundamentos e argumentos registrados à exaustão em vários artigos e debates à época, reafirmavam os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, como cursos de graduação plena, superando, nos cursos de formação, a velha dicotomia entre bacharelado versus licenciatura, especialista versus professor.

reforçar o papel das Universidades na formação dos profissionais da educação, pela sua universalidade e compromisso com a investigação e a pesquisa e principais responsáveis pela produção do conhecimento na área educacional; reforçar a formação de professores em cursos de Graduação Plena em Instituições de Ensino Superior, superando a atual forma de organização curricular e a fragmentação entre as licenciaturas e pedagogia e a fragmentação das habilitações no interior dos cursos de pedagogia; discutir os aspectos relevantes das experiências dos “Fóruns de Licenciaturas”; aprofundar a discussão da proposta de criação de Redes de Formação e Centros de Referência com o objetivo de divulgar e socializar experiências bem-sucedidas de formação inicial e continuada, de modo a estimular a reflexão e o debate sobre elas, possibilitando sua avaliação, a disseminação e desenvolvimento de novas iniciativas e exigir do Ministério de Educação o apoio financeiro a essas iniciativas, incentivando e promovendo ações articuladas que possam cumprir este papel, atendendo a pluralidade das situações diversificadas no país. (ANFOPE, 1998, p. 24)

Um longo e rico processo de discussão em todas as IES⁴, permitiu que construíssemos de forma democrática as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, apresentada no Encontro Nacional de 1998. Posteriormente aprimorada, foi finalmente entregue ao Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino, presidente do Grupo de Trabalho das Licenciaturas⁵, instituído pela SESu/MEC após forte e persistente pressão das entidades, IES, Comissão de Especialistas de Pedagogia e entidades da área. A ANFOPE insistia ainda na ampliação do GT, de modo a incorporar outros segmentos, como Fóruns de Licenciaturas, entidades das diferentes áreas de ensino, Comissão de Pedagogia, estudiosos das licenciaturas, entre outros segmentos. Neste aspecto particular fomos voz vencida, o que nos mobilizou para reunir os Fóruns de Licenciaturas para o debate de ideias e construção de uma proposta de unidade em um Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciatura⁶.

⁴ De março de 1997 a julho de 1999, intensa agenda foi cumprida pela diretoria da entidade, desde a participação das audiências públicas do CNE, até a participação ativa e propositiva nas reuniões das entidades como ANPED, FORUMDIR, e das instâncias institucionais dos sistemas de ensino – CONSED e UNDIME, das Universidades – FORGRAD, ANDIFES, entre outras, conforme está relatado em nosso Boletim Nº 11, de agosto 1999.

⁵ GT do qual participavam Prof. José Carlos Libâneo, Selma Garrido, Antonio Joaquim Severino e Luiz Carlos Menezes e a ANFOPE.

⁶ Em junho de 1999, a SESu/MEC finalmente concorda com a participação da ANFOPE no GT Licenciaturas. O I Encontro Nacional dos Fóruns de Licenciaturas realizado conjuntamente com o IV Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, em Recife, de 03 a 05 de novembro de 1999 - organizado pela ANFOPE e Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação foi importante iniciativa de mobilização de colegas dos estados e regiões, comprometidos com a formação de profissionais da educação e com a defesa da educação pública.

A retomada da proposta de escola única como instrumento de resistência ao desmonte das Faculdades de Educação e dos Cursos de Pedagogia

O 4º princípio que nos orientou neste longo e rico processo de embates entre projetos de formação, dizia respeito *ao aprofundamento da discussão sobre Escola única de formação, escola unitária e formação unitária dos profissionais da educação, no contexto da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação.* (ANFOPE, 1998, pag.24)

Nos Encontros Nacionais anteriores – de 94 e 96, os educadores participantes optaram por apenas mencionar a proposta, indicando a necessidade de maiores discussões.

A proposta de Escola única é a que tem sido construída no interior do movimento da ANFOPE. Conforme recomendação do VI Encontro, é uma proposta que deve ser discutida e aprofundada pelas instituições formadoras dos profissionais da educação, que buscam um ensino público, gratuito e de qualidade para todos. Verificamos que esse aprofundamento indica que a ideia de escola única aparece desde 1989, no entanto, agora reinterpretado o conceito/concepção de Escola Única demarca as diferenças que implicou a defesa da diversidade de programas e instâncias formadoras. O que se deseja, nessa perspectiva é a garantia de um espaço institucional capaz de viabilizar as condições para desenvolver a Base Comum Nacional de Formação. Nesse sentido, Escola Única traz consigo o entendimento de um espaço construído e não apenas de espaço físico. (ANFOPE, 1994, p.11)

Um centro de referência apresentado no VI Encontro Nacional (1992), como uma proposta geradora de reflexões para serem ampliadas nas instituições formadoras do País foi a Escola Única de Formação de Profissionais da Educação. Muito controversa e questionada pelos membros da ANFOPE, a Escola Única foi uma ideia que até o momento permanece em balão de ensaio. Os diversos encontros feitos com representantes dos Fóruns de Licenciaturas durante o período 94-96 permitiram avaliar que a priori, isto é, sem uma discussão aprofundada, existe certa rejeição à concepção de escola única por parte dos Institutos de Conteúdo Específico que se dedicam à formação de professores. Essa rejeição caso tome corpo entre os cursos de licenciaturas do País, conseqüentemente haverá uma ruptura entre a faculdade de educação e os parceiros que, na Universidade, são também responsáveis pela formação de professores. (ANFOPE, 1996, p.22)

O Encontro Nacional de 1998, realizado no calor da luta em defesa das Faculdades de Educação, do Curso de Pedagogia como graduação plena – licenciatura e bacharelado - analisa o quadro nacional da formação pós-LDB e traz indicações claras no sentido de garantir os princípios da base comum nacional

nos processos de construção dos percursos formativos de todos os profissionais da educação, contemplando-os nas Diretrizes Curriculares em discussão, como vimos anteriormente.

Naquele momento, os educadores decidem que a ANFOPE deve

Avançar no entendimento de que a construção da base comum nacional é um processo em contínuo movimento, que se faz a partir das propostas de reformulação/reestruturação dos cursos de formação, o VIII Encontro Nacional, 1996, traz a reflexão sobre centros de referência (instâncias e agências) e sobre a criação de redes de formação dos profissionais da educação. Por redes de centros de referência entende-se “o lócus da formação dos profissionais da educação nas instâncias formadoras - escola normal, curso de pedagogia, os cursos de licenciaturas, e ainda os espaços coletivamente construídos no âmbito da Universidade, como os Fóruns das Licenciaturas e os Núcleos de Estudo, Pesquisa e Extensão, espaços que propiciam a produção e socialização de experiências e propostas desenvolvidas no âmbito institucional formal e não formal. Com o aparecimento em cena dos Institutos Superiores de Educação que apresentam-se como uma rede paralela às Faculdades e Centros de Educação, as discussões sobre os centros de referência e sobre novas estruturas de formação, ganham atualidade. (ANFOPE, 1998, p. 23)

E, ainda,

[...] retomar a discussão iniciada no VI Encontro Nacional que apontou para a perspectiva de criar formas de se “viabilizar a existência de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores (Pedagogia, Licenciaturas e Escola Normal) como a ANFOPE tem defendido.”¹⁶ As Faculdades/Centros de Educação, em articulação com os Institutos específicos, com as escolas de formação de nível médio (Escola Normal) e com os sistemas de ensino, se constituem como lócus privilegiados de formação do profissional de educação, indicando, portanto, uma escola de formação dos profissionais da educação. (ANFOPE, 1998, p.24)

Assim, tanto o Encontro de 1998 quanto, posteriormente, o de 2000, – trouxeram para debate e aprofundamento de estudos, a proposição de Escola Única de formação, surgida no V Encontro e formalizada no VI Encontro de 1996, garantindo o registro histórico da necessidade deste debate continuar a ser pautado nos diversos espaços de formação dos profissionais da educação, mas principalmente no espaço da ANFOPE, ao longo de sua existência.

Dando cumprimento a esta indicação aprovada nos Encontros Nacionais, ampliamos para além dos nossos Encontros, a proposta de Escola Única de formação, escola unitária e formação unitária, naquele momento especificamente

no GT Licenciaturas, e ainda nos I e II Encontros Nacionais dos Fóruns de Licenciaturas, realizados respectivamente em 1999, em Recife, e em 2000, no Rio de Janeiro⁷.

Nossa participação no GT Licenciaturas não se deu sem conflitos, pelo contrário. Foram embates seguidos de junho a setembro de 1999, curtíssimo prazo para elaborar um documento com o caráter de diretrizes para a formação. A ANFOPE, que se manteve sempre crítica das concepções ali apresentadas, que referendavam inclusive os ISEs e Cursos Normais Superiores, não poderia apenas se abster no voto. Dada a decisão de parte do grupo declarar voto em separado para apresentar proposta de organização institucional da formação, a ANFOPE decidiu apresentar no voto em separado a proposta de Escola Única de Formação, que vinha sendo aprofundada nos vários encontros após 96. Nela, destacamos a centralidade das Faculdades de Educação sem fragmentar as licenciaturas. (MEC/SESu GT LIC. 1999). Por entendermos o caráter do embate que se dava no âmbito do CNE, que já elaborava paralelamente sua própria proposta de DCNs para os Cursos de Formação, o GT acabou em um espaço inútil como gerador de proposições. O documento foi engavetado no MEC, que decide encaminhar seu próprio documento ao CNE e as DCNs são aprovadas finalmente em 2002, após 3 anos de embates entre a instância de estado da educação em nosso país e as entidades da área⁸.

Esta etapa de embates não terminaria tão cedo. Mostrando o caráter autoritário de governo, desconhecendo toda a organização dos educadores ao longo de todo o processo da elaboração da LDB, sua aprovação e regulação pelo CNE, o Ministro da Educação decide fazer as mudanças no Curso Normal Superior por Decreto, 3.276, em 9 de dezembro de 1999, atropelando o próprio CNE que se preparava para discutir o tema.

A violência da ofensiva do Ministro atropelando o CNE e alterando o caráter do curso de pedagogia, fez surgir um amplo movimento da sociedade civil, unificando estudantes, IES, entidades científicas – SBPC e todas as entidades de ensino das áreas específicas vinculadas a ela. Os estudantes tiveram papel fundamental nesse processo, organizando-se nas IES para organizar o movimento *Em Defesa da Formação de Professores, diga NÃO ao Normal Superior*. A unidade na resistência foi fundamental para a vitória e em 7 de agosto de 2000 o

⁷ Realizados respectivamente de forma conjunta com o **IV Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação**, de 03 a 05 de novembro de 1999, em Recife (PE), e o **V Seminário Nacional da Anfope**, realizado no Rio de Janeiro (RJ), em maio de 2000.

⁸ O documento final do GT (MEC/SESu, 99) foi fechado em 15 de setembro de 1999, quando então o Ministro já havia homologado, em 10 de agosto, a resolução do CNE que regulava os Institutos Superiores de Educação.

decreto foi alterado. Entretanto, a derrota da proposta de Curso Normal Superior e do Instituto Superior de Educação ainda levaria um tempo.

Os dois períodos das gestões no século XXI

A gestão de 2004, já então sob governo Lula, se depara com iniciativas do Ministro que instituiu o Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. A Portaria MEC 1403 de 09 de junho de 2003 surge como um tsunami na área, uma vez que toda nossa luta nos anos anteriores se caracterizou pela crítica às políticas claramente de cunho neoliberal que propunham o aumento do controle docente, a avaliação de desempenho etc. Havia expectativa de que não se firmassem efetivamente como política pública, mesmo com toda pressão de setores inclusive do governo anterior.

A reação nacional, massiva, dos educadores principalmente da educação básica, durante o ano anterior foi fundamental para fazer retroceder a proposta de certificação. Alguns anos depois, nova investida na área e o Ministro propõe o Exame Nacional de Ingresso, a ser desenvolvido pelo INEP para localizar os professores em postos de trabalho, criando uma flexibilização na contratação por concurso público como estabelece a Constituição.

Paralelamente, a luta pela aprovação das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia, continuaria até 2005, quando foram aprovadas no CNE, após um longo período de embates entre propostas em disputa, desde 1997. No período, Seminários foram realizados buscando a articulação com as entidades, especialmente o FORUMDIR.

Em 2007, a nova reforma na política nacional de formação de professores, retira a gestão da SEB/MEC e passa para CAPES, que acaba assumindo a formação de professores. Tal medida é implementada, não sem muita crítica da área, pois esta lógica poderia representar a implementação de políticas meritocráticas no âmbito da educação básica, um viés completamente inadequado para ser imposto aos docentes da escola básica. Em fevereiro de 2008, a Diretoria passa a ser assumida pela companheira Ana Rosa, pois, a ANFOPE é convidada a compor a equipe da Coordenação de Formação de Professores na nova Diretoria de Formação⁹.

O que vale a pena registrar é que se rompeu um percurso de crítica e proposições que vínhamos fazendo no âmbito dos cursos de Pedagogia, tendo sido

⁹ A análise deste período ficará para um outro momento, dada a complexidade que representou o período tanto para as entidades e os educadores quanto para a formação de professores.

abandonada, no período inicial do governo Lula, a luta pela revogação das DCNs de 2002, cuja fundamentação centrava-se na lógica das competências.

A área ficou de 2002 a 2015, sem condições de travar o debate sobre a formação de professores em quaisquer dos âmbitos, tanto CAPES quanto SEB, SESU e outras instâncias do Ministério.

O período de 2012 a 2014, a última diretoria assumida, basicamente destinou-se a preparação da II CONAE – Segunda Conferência Nacional da Educação, em continuidade à de 2008 – CONEB, exclusivamente da EB, e de 2010, a I CONAE.

Mas, esta história fica para uma outra vez.

As Lições aprendidas

Rever as lutas, as resistências, as práticas, são processos sempre instigantes, que nos permitem não apenas retornar visualmente a vários momentos do passado, mas sobretudo analisar e reconhecer, neles, traços de permanência e superação, nos dias atuais. Alguns dizem que é uma tarefa dolorosa. Por algum tempo, eu me senti pertencer a este grupo, daqueles que se culpam por não fazer mais. Sempre há esse sentimento contraditório.

Procurei focar a luta neste tema das Diretrizes, porque encontrei nele o ponto chave para entendermos que no presente, outras alterações virão recuperando as ideias dos anos 90, no sentido de romper, dolorosamente mesmo, a concepção de formação, de política de formação, inicial e continuada, que construímos ao longo de quase 40 anos de luta, com a garra de uma categoria que hoje se vê desprezada em seu trabalho, a ponto de ter que enfrentar o medo, de ser denunciada, de ser gravada, de se ver cerceada nas suas manifestações e autonomia docente.

Mas, temos que analisar um outro lado deste quadro.

Temos que nos perguntar constantemente como pretendemos, enquanto ANFOPE, responder aos desafios que estão colocados para a formação dos profissionais da educação, na atualidade, aprofundar as concepções de formação e base comum nacional que vem sendo debatidas no percurso da ANFOPE e propor estruturas organicamente constituídas nas IES, que garantam a implementação das DCNs de 2015, o único instrumento de resistência que temos para enfrentar o desmonte das políticas de formação.

As DCNs 2015, em que pese indicarem a necessidade de projeto institucional e contemplar as diferentes dimensões da valorização profissional – formação inicial,

continuada, condições de trabalho salário e carreira – não respondem ainda às exigências atuais que demandam alterações estruturantes na organização institucional.

Como atuarmos na resistência e na ofensiva, diante de políticas que privatizam a Universidade Pública e desmontam as IES, flexibilizam a formação e ameaçam a profissionalização dos professores, jogando-os para formação continuada em OS e fundações educacionais de caráter empresarial?

Como rompermos a lógica da imposição da base nacional dos cursos de formação de professores aos currículos das licenciaturas e pedagogia, que pretende conformar à lógica da BNCC, da avaliação e da flexibilização profissional substituindo professores formados em nível superior por *notório saber*?

Como manter no PNE formulações que rebaixam teoricamente a formação de professores, reduzindo-a as didáticas e metodologias, secundarizando a formação dos futuros professores nos fundamentos das ciências da educação, retomando a concepção de competências recusada massivamente pela área e pelos do currículo e do trabalho?

Não nos restam dúvidas das intenções do CNE, que em recente reunião em 2017, trouxe à pauta da Subcomissão de Formação de Professores a possibilidade de retomar a proposição dos Cursos Normais Superiores e dos Institutos Superiores de Educação, mesmo tendo sido condenadas massivamente pelas IES e pela área.

Este o imenso desafio que temos pela frente.

Referências

ANFOPE, Documentos dos Encontros Finais IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI XII, XIII, XIV, XV e XVII. <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>

FREITAS, Helena C.L de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Ano XX, nº 68, 1999.

MARQUES, Carlos A, e PEREIRA, Júlio E.D. Fóruns das Licenciaturas em Universidades Brasileiras: construindo alternativas para formação inicial de professores, *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002, pag. 171-183. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a10v2378.pdf> Acesso em 07 junho 2019.

MEC/INEP, Portaria Normativa Nº 3 de 02 de março de 2011, que institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente. Disponível em https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html Acesso em 07 junho 2019.

MEC/SESU. Documento GT Licenciaturas sobre DCNs para Formação de Professores. Disponível em https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/mec_sesu-gt-lic-99.pdf Acesso em 07 junho 1999.

Recebido em: 21 jun. 2019.

Aprovado em: 29 jun. 2019.

* Helena Costa Lopes de Freitas foi Presidente da ANFOPE entre seis gestões (1996/98; 1998/200; 2004/2006; 2006/2008;2012/2014); doutora e pós-doutora em Educação, é professora aposentada da Faculdade de Educação da UNICAMP.

E-mail: helena.freitas@uol.com.br

ANFOPE GESTÃO 2000-2002: NOS ALVORES DO SÉCULO XXI

ANFOPE Management 2000-2002: In the dawn of the 21ST century

ANFOPE Management 2000-2002: En los albores del siglo XXI

Leda Scheibe*
Vera Lúcia Bazzo**

RESUMO

Este texto é um relato da experiência de gestão da Anfope no período de 2000 a 2002, quando as autoras integravam a presidência e a primeira tesouraria. O trabalho propõe algumas reflexões sobre o contexto educacional daquele momento histórico. O artigo aborda aspectos voltados às políticas de formação dos profissionais da educação em discussão naquele período: o acompanhamento do processo de definição das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, e, o debate sobre as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Anfope, diretrizes curriculares, formação de professores, política educacional.

ABSTRACT

This text is an account of the management experience of Anfope in the period 2000 to 2002, when the authors were part of the presidency and the first treasury. The work proposes some reflections on the educational context of that historical moment. The article discusses aspects related to the education professionals' training policies under discussion in that period: the follow-up of the curricular guidelines for the formation of basic education teachers, and the debate on the Curriculum guidelines for the pedagogy course.

Keywords: Anfope, curriculum guidelines, teacher training, educational policy.

RESUMEN

Este texto es un relato de la experiencia de gestión de Anfope en el período 2000-2002, cuando las autoras formaban parte de la presidencia y de la primera tesorería. La obra propone algunas reflexiones sobre el contexto educativo de ese momento histórico. El artículo analiza aspectos relacionados con las políticas de formación de los profesionales de la educación que se están debatiendo en ese período: el seguimiento de las directrices curriculares para la formación de los profesores de educación básica y el debate sobre las orientaciones curriculares para el curso de pedagogía.

Palabras clave: Anfope, directrices curriculares, formación de profesores, política educativa.

Introdução

Convidadas a escrever sobre a gestão 2000 a 2002, período em que estivemos à frente da diretoria da ANFOPE, iniciamos este artigo com algumas reflexões sobre o contexto educacional daquele momento histórico, que, significativamente, abria um novo século. Logo a seguir, nos detemos nos aspectos voltados às políticas de formação dos profissionais da educação que nos ocuparam mais intensamente durante esse período: i) o acompanhamento do processo de definição das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, que culminou com a aprovação das Resoluções CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002; e, ainda, ii) o debate sempre acalorado que envolvia a discussão sobre as diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, finalmente aprovadas somente no ano de 2006.

Fomos eleitas no *X Encontro Nacional da ANFOPE*, realizado em Brasília, apoiado pelas Faculdades de Educação da UNB e da UNICAMP, nos dias 07 a 10 de agosto de 2000, que tematizou o embate entre projetos de formação: base comum nacional e diretrizes curriculares. O evento contou com a representação de colegas de quinze estados da federação, e também de outros companheiros de outras entidades, membros do Grupo de Trabalho sobre Política Educacional do ANDES-SN (GTPE); do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação; da ANPAE; e da Executiva Estadual de Estudantes de Pedagogia- SP (ANFOPE, 2000).

Como sempre acontecia nesses encontros nacionais, professores e professoras chegavam em pares ou em pequenos grupos, vindos das diferentes regiões do país. Dada a conjuntura desfavorável para o financiamento de eventos dessa natureza, nunca éramos muitos/as, mas a tônica desses momentos era a grande alegria de todos/as por se encontrar, por poder discutir as questões educacionais da hora, ao vivo, em acaloradas sessões de trabalho, nas quais nem sempre as posições eram consensuais. A busca incessante de critérios a serem explicitados para compor uma base comum para a formação docente não se constituía numa temática uníssona, como até hoje podemos perceber, dada a sua transversalidade com outros temas, tais como a profissionalização dos trabalhadores da educação, os princípios gerais do movimento, a conjuntura nacional, particularmente no que diz respeito à educação, à valorização e à profissionalização do magistério, à relação entre a formação inicial e a continuada, à organização institucional e curricular da formação, entre outros.

O governo de então não era popular, muito menos progressista como queríamos que fosse, mas o Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB conseguiu ser hegemônico na transição pós Collor, colocando Fernando Henrique Cardoso num segundo mandato presidencial. Nossas entidades viviam em franca disputa com as orientações neoliberais de seus dois governos. Sob os auspícios de uma agora democracia, porém, organizavam-se e participavam de todas as lutas contra-hegemônicas. A gestão da ANFOPE 2000-2002 ainda foi movimentada sob essa tensão, embora já se escutassem os sinais da mudança que viria a partir de 2003.

Nossas entidades estavam ainda muito marcadas pelos processos de resistência ao desmonte dos anos de chumbo vividos no século XX e ao neoliberalismo que vinha se instalando de forma ostensiva nos últimos dez anos daquele século. Na ANFOPE não era diferente. Todos tínhamos muita vontade de estar presentes nas discussões e influenciar na redação dos famosos documentos finais de cada edição dos encontros nacionais da associação que ocorriam a cada dois anos. Havíamos lutado pelos preceitos da Constituição Federal aprovada em 1988, conhecida como a “Constituição cidadã”, defendendo os avanços consideráveis que trouxe aos direitos sociais e, sobretudo, aos direitos à educação. A ANFOPE, junto às entidades do campo educacional, tais como a ANPAE, a ANPED, o Forumdir, o CEDES, a CNTE, o ANDES, entre outros movimentos docentes e estudantis, que nas horas mais cruciais, organizavam-se e, conjuntamente, enfrentavam as propostas do governo, com chances de modificar algumas pautas. Participávamos ativamente das mobilizações em defesa da educação pública que vinham ocorrendo desde a década de 1980 e que culminaram em uma ampla agenda de reivindicações.

Carlos Roberto Jamil Cury (1989), em artigo publicado pela Revista da Ande, afirmava, então, que, no texto constitucional ficaram explícitos muitos dos desejos das forças democráticas, caladas durante a Ditadura: liberdade de consciência e expressão; liberdade de associação; garantia do consumidor; racismo como crime inafiançável, entre outros preceitos vinculados aos direitos sociais. Esta Constituição, sem dúvida, constituiu-se numa matriz de avanços sociais no país e, particularmente, de garantia do direito à educação. Este campo, todavia, deveria ainda ser formalizado numa nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, que só foi concretizada, e não nos moldes em que a defendíamos, em 1996. Mas este é um capítulo à parte, que demandaria uma outra e nada tranquila discussão. Os anos de 1990, portanto, passada a euforia da redemocratização oficial do país, foram um tempo de grande mobilização no qual os educadores estávamos todos apaixonadamente envolvidos/as, lutando pelas novas normatizações educacionais.

Nos anos 1992 e 1993, após o *impeachment* do presidente Collor de Melo, eleito na primeira eleição pós Ditadura, e cuja posse havia sido em 1990, experimentamos vários movimentos que, pensávamos, seriam de transição para

um período mais democrático e progressista. Em 1994, porém, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, foi o neoliberalismo que se assentou de vez no poder e passou a direcionar as políticas educacionais no país. Como tudo, então, estava em reelaboração, as nossas entidades, que se moviam pela esquerda, tiveram muito trabalho para se contrapor àquelas políticas em todos os âmbitos da vida nacional. Nesse período, como já mencionamos, foi discutida e aprovada a nova LDB de 1996, com muitos embates que trouxeram a necessidade de discussão e definição de toda uma nova legislação educacional para regulamentar, normatizar, colocar a público os princípios da nova lei básica da educação. Longas discussões e novas disputas contaram intensamente com a participação das nossas entidades.

Pari passu ao crescimento do neoliberalismo, ocorria uma nítida dependência às determinações de organismos multilaterais – FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – cujas exigências impunham cada vez mais medidas de controle no campo educacional. Moldavam-se, assim, os projetos educativos às políticas específicas de financiamento, configurando-se um grande empenho na redução dos custos e encargos educacionais, a fim de diminuir os investimentos públicos, transferindo-os ou compartilhando-os com setores privados e com parte da comunidade, num processo de paulatina (des)responsabilização do Estado e privatização da educação. Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, as reformas no âmbito da escola, da Educação Básica ao Ensino Superior, foram se constituindo como elemento fundamental dos processos de acumulação capitalista.

A formação de professores, por sua vez, ganhava importância estratégica para essas reformas que pretendiam adequar a educação à lógica mercantil, tentando desenhar um perfil de profissional da educação submetido às demandas do capital. Extensa gama de determinações legais foi sendo implementada, muitas delas desconsiderando as propostas e projetos advindos dos movimentos sociais organizados e de nossas entidades científicas e acadêmicas. Nesse sentido, destacou-se a própria formulação da LDB de 1996, tecida no eixo de interesses políticos de grupos privatistas que ocupavam cada vez maiores espaços no âmbito da reforma educativa proposta pelo Estado. Nessa esteira, vieram: a promulgação da Resolução 02 de 1997, que estabeleceu a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer portador de diploma em nível superior que quisesse atuar na educação básica; e a criação de novas organizações institucionais para a formação dos professores como os Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, ao mesmo tempo em que se criava uma nova hierarquia no interior do ensino superior. Foi nesse mesmo turbilhão de novas regulações que aconteceu a formalização do Curso Normal em nível médio; a regulamentação dos cursos sequenciais, concorrendo com os cursos de graduação plena; a

ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual

implementação de políticas de avaliação; a insistência na criação de agências centralizadoras para certificação das competências dos professores, baseada em uma concepção assentada em lógicas racionalistas, mercantilistas e pragmáticas, entre outras determinações legais (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

Neste cenário que tentamos pincelar aqui, nós, as autoras deste texto, não tínhamos argumentos para dizer que não aceitaríamos encabeçar uma chapa para a direção da ANFOPE no primeiro biênio do século XXI. Ambas do CED/UFSC, e o professor Carlos Alberto Marques, também presente ao encontro e importante personagem em nossas lutas na UFSC em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade, assentávamos: “se era nossa vez, que fosse agora”, pensamos sem muita hesitação. Já estávamos envolvidas até a alma nas discussões do momento histórico rico e mutante que vivíamos. Estávamos presentes em todas as discussões e eventos que tratavam das políticas públicas para as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores, tanto na Pedagogia quanto nas Licenciaturas. Escrevíamos documentos, defendíamos as posições de nossas entidades, participávamos de audiências públicas e de inúmeros encontros promovidos por nossas instituições e, também, pelas diversas entidades educacionais de que éramos membros atuantes. Estávamos prontas para o desafio de dirigir a ANFOPE no biênio 2000-2002.

As pressões – carinhosas, e que nos deixavam bem honradas, diga-se de passagem – vinham aumentando desde que chegáramos ao evento. Já havíamos sediado um muito bem-sucedido ENDIPE, em 1996, na UFSC, onde tivemos forte presença na rearticulação do Forumdir, ao final desse evento. “Era preciso assumir a liderança da ANFOPE”, diziam as colegas. Colegas e amigas já éramos de longa data. E estávamos muito acostumadas a estudar e a produzir juntas. Com essas credenciais, começamos as conversações para formar a chapa que trouxe a presidência e a tesouraria da entidade para o CED-UFSC.

A Chapa

Não foi difícil encontrar companheiras e companheiros dispostos a participar da chapa, que ficou assim constituída:

Presidente: Professora Leda Scheibe (UFSC)

Vice-Presidente: Professora Rita de Cássia C. Porto (UFPB)

1ª Secretária: Professora Olgaíses Cabral Maués (UFPA)

2ª Secretária: Professora Ivone Garcia (UFG)

1ª Tesoureira: Professora Vera Lúcia Bazzo (UFSC)

2º Tesoureiro: Professor Antonio Bosco de Lima (UNIOESTE)

Representantes regionais

Regional Norte: Professora Maria do Céu Câmara Chaves (UAM)

Professora Valéria Augusta Weigel (UFAM)

Regional Centro Oeste: Professora Regina Cestari de Oliveira (UFSM)

Regional Sudeste: Professor José Luiz Antunes (UFF)

Professora Maria Felisberta Batista Trindade (UFF)

Regional Nordeste: Professor Élcio de Gusmão Verçosa (UFAL)

Regional Sul: Professora Antônia Bussmann (UNIJUI)

Professora Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)

Conselho Fiscal

Titulares: Professor Waldeck Carneiro da Silva (UFF)

Professora Íria Brzezinski (UNB e UCG)

Professora Sônia Maria Leite Nikitiuk (UFF)

Suplentes: Professora Helena C.L. de Freitas (Unicamp)

Professora Ana Rosa Peixoto Brito (UFPA)

Professora Célia Frazão Linhares (UFF)

Fomos eleitas com o firme propósito de “dar continuidade ao importante papel que esta associação sempre teve no encaminhamento das discussões e das lutas pela melhoria da formação dos profissionais da educação” (ANFOPE, 2001a). Nossa plataforma de intenções reafirmava as posições que a ANFOPE vinha assumindo ao longo de sua existência frente às políticas de formação do magistério brasileiro que, em face da conjuntura da época, eram francamente favoráveis às recomendações/orientações do Banco Mundial. Assim, defendíamos, também, a construção coletiva de um referencial para as propostas de formação dos profissionais da educação à luz dos princípios do nosso movimento e que significasse, a médio e em longo prazo, a luta pela melhoria dessa formação e das condições de trabalho e de carreira. Ao mesmo tempo, apostávamos na possibilidade de intervir na construção de um projeto alternativo de educação para o país, consoante às nossas lutas e compreensão do que fosse uma Educação democrática e emancipatória para todos.

Atividades desenvolvidas durante a gestão 2000-2002

À época, estava tramitando no Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento que propunha as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC. Escusado dizer que este tema, por sua centralidade e importância na pauta histórica da ANFOPE, ocupou-nos durante todo o período da gestão. Considerando que já havia se passado mais de quatro anos da

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e ainda não haviam sido exaradas as diretrizes que deveriam substituir os Currículos Mínimos da Legislação anterior, essa discussão era muito importante para a nossa entidade.

A disputa entre os conselheiros podia ser resumida de maneira simples da seguinte forma: i) havia aqueles que concordavam com a postura autoritária e arbitrária do MEC de impor a concepção neoliberal de formação, em consonância com a reforma educativa que vinha sendo implantada na educação básica; e, ii) havia outros, a minoria ainda, que prestavam atenção à crescente pressão que faziam os diversos movimentos das entidades de educadores para que o CNE rejeitasse o modelo proposto. A ANFOPE formava entre estes últimos e resistia a tudo que pudesse significar desqualificação e desvalorização dos profissionais da educação. Tinha-se muita clareza do que isso significava para a democratização da educação no país.

Também durante a gestão 2000-2002 continuamos a luta para derrubar o Decreto presidencial nº. 3.276, de 1999. Aquele que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”, ao referir-se ao *locus* da formação inicial do professor da educação básica. Lembram-se desta briga? Pois a vencemos, como a muitas outras naquele promissor período em que, especialmente a ANFOPE e o Forumdir conseguiram unificar suas pautas e trabalhavam bastante irmanadas. Hoje, isso está bastante consolidado, mas, à época, era uma construção delicada e imprescindível para as lutas que enfrentaríamos por toda a década.

É necessário ponderar, portanto, que a instalação do neoliberalismo, cuja força foi se destacando à medida que transcorria o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), não significou o apagamento das forças que lutavam pela educação pública, laica, democrática e gratuita, e pela valorização dos profissionais da educação. O atendimento aos princípios constitucionais (Artigo 206, inciso V, da CF), que destacaram esta valorização, trouxe como seu corolário, um capítulo específico na atual LDB, no qual destacavam-se disposições para que se efetivasse uma consolidação prática desta valorização. Assim, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, pontuou em seu texto vários requisitos para atingir tal desiderato. Foi preciso, no entanto, no período da nossa gestão, assim como nos subsequentes, ficarmos muito atentas a quesitos tais como: melhoria da formação profissional; sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos e concentrada num único estabelecimento de ensino, incluindo o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno; compromisso social e político do magistério. Era preciso continuar a luta pela formação em nível superior de todos os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Apenas após a Emenda Constitucional de nº 53/2006, esta valorização ficou mais evidenciada, uma vez que, entre suas

disposições, estava uma clara definição sobre a necessidade de se garantir aos profissionais das redes públicas escolares planos de carreira, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e piso salarial nacional nos termos de lei federal. (SCHEIBE; BAZZO, 2016).

No Boletim da ANFOPE de número 15, (ANFOPE, 2001b) fizemos um balanço sobre a situação em que se encontravam as discussões e as definições relativas à formação dos profissionais da educação no país. Depois da aprovação dos pareceres CNE/CP 09/2001 e, ainda, do Parecer CNE/CP 28/2001 sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, graduação plena, comentamos que nenhuma surpresa nos trouxeram as definições que acompanham estes pareceres, cujas resoluções, só foram sancionadas no início de 2002. Apenas reforçaram as normatizações que já vinham sendo formuladas pela legislação complementar pós-LDB/96, tais como: a Resolução CNE/CP 01/99, Decreto nº. 3.276/99, alterado pelo Decreto nº. 3.524/00, Parecer CNE/CES nº. 133/01, além de outras orientações emanadas da SESu/MEC. O modelo dos Institutos Superiores de Educação como paradigma para a formação dos professores vinha sendo implantado por meio dessas legislações, apontando para a gradativa extinção dos Cursos de Pedagogia e para a (des)responsabilização das universidades sobre essa importante tarefa formativa, descaracterizando a base comum nacional para a formação dos profissionais da educação que estava sendo construída pelo movimento dos educadores.

Durante o ano de 2001, foram vários os eventos educacionais que promoveram discussões a respeito desta questão. No primeiro semestre, acompanhamos uma série de audiências públicas chamadas pelo CNE para envolver a comunidade educacional no processo de definição das diretrizes. Ficou muito evidente que tais audiências foram mais momentos de “escuta” do que de diálogo para uma construção coletiva de diretrizes. Junto com a ANPEd, a ANPAE, a CNTE, o Forgrad, o Forumdir, entre outras entidades, elaboramos documentos e continuamos a defender os nossos princípios para a formação dos profissionais da educação. Numa intensa mobilização que se deu nesse ano com a nossa participação podemos citar o *VI Seminário Nacional da ANFOPE*, realizado em conjunto com o *XIV Encontro Nacional do Forumdir*, em junho de 2001, do qual resultou a *Carta de Curitiba*; o *III Encontro de Educação do Oeste Paulista*; o *Simpósio Internacional sobre a Crise da Razão e da Política na Formação dos Professores/RJ*; a *24ª Reunião Anual da ANPED*; o *Fórum Mundial de Educação/RS*; o *VI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*; o *IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação da ANPAE/ES*; o *XX Simpósio Nacional de Política e Administração da Educação da ANPAE/BA*; o *IV Encontro de Estágio Supervisionado da UNEB*, entre outros.

Moções e indicações foram aprovadas e encaminhadas a quem as devia ouvir e conhecer, demonstrando nossa clara insatisfação com as determinações emanadas das políticas públicas definidoras da formação dos profissionais da educação nesse período (ANFOPE, 2001b).

O modelo dos Institutos Superiores de Educação, que vinha se delineando como preferencial para a formação dos professores, institucionalizava uma preocupante separação entre o local de produção do conhecimento nas diversas áreas do saber e a formação dos profissionais da educação, ao indicar para as universidades o bacharelado e para os Institutos Superiores, a licenciatura. Também nos mobilizava a ameaça de extinção do Curso de Pedagogia, caso permanecessem as orientações de estes cursos preferencialmente formarem especialistas nas tradicionais áreas de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar. Tínhamos a posição de que o papel deste curso não poderia abrir mão da formação dos professores para a educação infantil e para o ensino das séries iniciais, da mesma forma como também não se esgotava nesta função a sua tarefa. O documento *Posicionamento conjunto das entidades: ANPED, ANFOPE, ANPAE, Forumdir, CEDES e Fórum Nacional em defesa da formação do professor*, apresentado por ocasião de uma mobilização nacional por uma nova educação básica chamada pelo CNE, em 07 de novembro de 2001, explicitou mais uma vez esta posição dos nossos educadores (ANFOPE, 2001b).

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002), aprovadas no CNE, a ANFOPE não deixou de persistir com intervenções que tentavam construir coletivamente o projeto de formação dos profissionais de educação, participando de ações conjuntas. Assim, no *IV Congresso Nacional de Educação (CONED)*, realizado em São Paulo, em abril de 2002, nossos representantes em conjunto com as entidades parceiras, continuaram a defender as diretrizes inscritas na base comum nacional de formação, já sinalizadas em nossos documentos desde a década de 1980, sempre reafirmando a posição em favor da formação de qualidade dos profissionais de educação:

A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental [...]. Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983).

As novas diretrizes para a formação, datadas de 2002, não deixaram, contudo, de trazer avanços no sentido de reorientar a formação docente para um momento

superior àquele que denominávamos de “3+1”. Segundo Bordas (2009), as diretrizes então aprovadas pelo CNE trataram de romper com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores. O conhecido modelo, vulgarmente denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um ano das chamadas disciplinas pedagógicas) então instaurado vigorou ao longo de mais de sessenta anos, com a aceitação explícita da maioria dos docentes universitários que atuavam nos cursos de formação de professores, porém vinculados às disciplinas pertencentes ao campo de conhecimento da área específica. Em paralelo, os docentes envolvidos diretamente com a formação pedagógica dos futuros professores, aqueles que, em um ano, deveriam transformar os estudantes em profissionais do magistério, conviveram ao longo de mais de trinta anos com uma permanente discussão em torno da necessidade de substituir tal modelo. Esta ousadia criou muitos dissensos e conflitos que refletem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder há longo tempo nelas instauradas. Esta categoria de profissionais compunha majoritariamente a ANFOPE e suas discussões.

Destacamos, também, que no *X Encontro Nacional da ANFOPE*, realizado em 2000, foi considerada a necessidade de articular mais efetivamente as discussões com os Fóruns de Licenciaturas, novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares (bacharelado *vs.* licenciatura; conteúdos específicos *vs.* conteúdos pedagógicos; curso de Pedagogia *vs.* licenciaturas), levando em conta as diversas e bem sucedidas experiências desenvolvidas ou em andamento no país. A ANFOPE e as entidades congêneres reapresentaram seu histórico projeto de formação, e passaram a defender um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos e com uma carga horária de 3.200 horas, e não mais com 2.500 horas, como fora proposto no documento final do *IX Encontro Nacional* de 1998 (ANFOPE, 1998).

As novas diretrizes, no entanto, delinearam-se, sobretudo, com ênfase instrumentalizadora e praticista, determinando, inclusive, a constituição de um sistema de formação, avaliação e certificação profissional baseado em competências. O tema para o nosso *XI Encontro Nacional*, realizado em 2002, período em que encerraríamos a nossa gestão, estabelecia, então, como seu objetivo central, a análise e o debate dos projetos político-educacionais institucionais em fase de definição, no contexto das novas diretrizes (ANFOPE, 2002). A intenção fora a de contribuir para a construção de um projeto coletivo de formação de professores, que, sem deixar de atender às necessidades legais,

ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual

assegurasse o máximo possível dos princípios fundamentais da Base Comum Nacional defendida pela ANFOPE.

Finalizando: o XI Encontro Nacional realizado em Florianópolis

O contexto no qual se colocou a gestão 2000-2002 da ANFOPE tomou como ponto de partida o trabalho dos professores em sua dimensão prática. Preocupava-nos a institucionalização da formação superior cada vez mais em programas de educação à distância, uma vez que essa modalidade se implantava fortemente como centro de uma política de formação em serviço, além de políticas de formação que se pautavam pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório (FREITAS, 2007). A configuração da formação de professores respondia, pois, ao modelo de expansão educacional, que vinha sendo implementado desde a década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais: cursos normais em nível médio foram retomados, tentando consolidar este nível de ensino como política pública de formação para os professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Essa nova regulação educativa, como já dissemos, tinha como principal orientação, de acordo com Oliveira (2006), a condução de políticas sociais de cunho compensatório, visando à contenção da pobreza. Aos professores cabia, cada vez mais, responder às exigências colocadas pelas variadas funções que a escola pública estava assumindo, para além da sua formação e das suas atividades de sala de aula: participar da gestão da escola, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, de representação junto aos conselhos escolares, de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos. Ainda segundo esta autora, o quadro que se apresentava pode ser entendido como um cenário de significativa intensificação do trabalho, além da precarização das relações de emprego, repercutindo sobre a identidade e condição docente. As exigências apresentadas aos docentes no contexto da nova regulação educativa pressupunham, então, maior responsabilização e autonomia na sua conduta, capacidade de resolver problemas locais, trabalhar de forma coletiva e cooperativa, entre outras demandas. Ao mesmo tempo, contudo, enfrentava-se uma situação de diversidade de concepções e uma pluralidade de instituições e de cursos formadores dos profissionais para a escolarização inicial: os então criados institutos superiores de educação e os cursos normais superiores, que, em razão de suas características pedagógicas e de infraestrutura, colocavam em xeque a melhoria da qualidade da formação docente. A diversificação e a flexibilização da oferta dos cursos então existentes – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância – passou a configurar o modelo de expansão

que respondia ao que se apresentava como exigência para o ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado. Assim, a sólida formação universitária amplamente reivindicada por nossas entidades novamente estava sendo adiada. Segundo Valle (2003), isso poderia ser resultado da ainda grande dificuldade em romper com a história de desvalorização social dos professores.

A criação dos Institutos Superiores de Educação e a sua constituição como instância preferencial para a formação de professores das variadas disciplinas da educação Básica, ao mesmo tempo em que delegava aos cursos normais superiores a tarefa de formar os professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecia um modelo de formação docente com forte apelo técnico e instrumental (SCHEIBE, 2002). O enquadramento legal da formação de professores, disciplinado através das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos de cada área de conhecimento e das Resoluções CNE 1/2002 e 2/2002, trouxe, certamente, inovações, indo além de uma simples reforma de cunho conteudista ou curricular estreito (SCHEIBE, BAZZO, 2013).

Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas, surgia a exigência de uma dada organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura, conforme aludimos anteriormente. Mas importa destacar que a nova legislação estabeleceu uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os, de certa forma, dos cursos de Bacharelado. Diante dessas questões, era compreensível a existência de tantas dúvidas e questionamentos manifestados por dirigentes de cursos, colegiados, professores e alunos das várias licenciaturas a partir da aprovação das mencionadas diretrizes.

Preocupada em avançar em suas lutas, a ANFOPE, já no encerramento de nossa gestão, assumiu como tema central do seu *XI Encontro Nacional*, que foi realizado em Florianópolis, nos dias 21 a 24 de agosto de 2002, a articulação dos projetos de formação e as atuais reformas educacionais no Brasil. No Folder que anunciava o evento destaca-se a ementa da programação: *Base Comum Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação: um Projeto ainda Exequível? Ou uma utopia Adiada?* (ANFOPE, 2002). De acordo com os princípios defendidos pelo movimento dos educadores desde a década de 1980, o objetivo central do encontro seria a análise e o debate dos projetos político-educacionais institucionais em fase de definição no contexto brasileiro e a reavaliação das proposições construídas pelo movimento dos educadores. Em nossa compreensão, essa seria uma forma de contribuir para a construção de um projeto coletivo de formação de professores, o qual poderia representar uma possibilidade sistemática de contraposição às políticas oficiais então em curso, além de manter viva a proposta de base comum nacional defendida pela ANFOPE. Isso implicaria em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassasse

toda a organização curricular e que não divorciasse a formação do bacharel e do licenciado, embora respeitasse suas especificidades. Essa concepção consideraria, entre outras questões, a gestão democrática da escola, o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, a repulsa à exclusão e à discriminação, a busca de uma sociedade mais humana e solidária, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a articulação da formação inicial e continuada, para citar as mais importantes.

Nessa estratégia, se fazia necessária uma forte articulação com os Fóruns de Licenciaturas, novos parceiros que então estavam sendo criados nas Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades responsáveis pela formação dos profissionais da educação, superando os antagonismos presentes nas estruturas curriculares, referenciados anteriormente neste texto. Dessa forma, passou-se a defender de maneira mais enfática a necessidade de se considerar os Fóruns/Colegiados de Licenciaturas como o lugar para definições conjuntas sobre os projetos de formação de professores das IES, levando em conta as diversas e exitosas experiências já desenvolvidas ou em andamento no país. Opondo-se à ênfase instrumentalizadora e praticista das novas diretrizes, a ANFOPE e as entidades congêneres, cada vez mais vinculadas em torno de conteúdos formativos de natureza teórico-científica, rerepresentaram seu histórico projeto de formação, passando à defesa de um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos e com carga mínima de 3.200 horas. Reafirmaram, assim, sua crítica à tendência que vinha tomando corpo nas esferas oficiais, de constituir um *Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências*.

Os/as educadores/as brasileiros representados/as na ANFOPE consideraram então a importância de, cada vez mais, valorizar o acompanhamento das experiências de formação em andamento nas diferentes instituições de ensino superior dos diversos estados brasileiros, tomando sempre como parâmetro os princípios da base comum nacional para a formação dos professores, que vinha sendo amplamente discutida e socializada pela comunidade educacional. Havia, contudo, a compreensão de que a oferta de cursos com novas metodologias trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação deveria supor a criação de espaços para o aprofundamento conceitual de um novo tipo de ensino e de aprendizagem, envolvendo novas concepções de aprendizagem interativa.

À guisa de conclusão deste pequeno histórico da gestão 2000-2002, importa dizer também que o *XI Encontro Nacional da ANFOPE* realizado ao final da nossa gestão, além de considerável participação de educadores do país todo, contou com a presença marcante da comunidade catarinense de professores e professoras das duas universidades públicas então existentes no estado, UFSC e UDESC, além de congregar colegas da Associação Catarinense de Fundações Educacionais

(ACAFE), instituições que nos apoiavam nessa iniciativa. Podemos dizer que a ANFOPE, a partir desse Encontro Nacional em Florianópolis, tornou-se uma entidade também representativa dos anseios dos educadores e educadoras catarinenses por um espaço de valorização e de luta pela formação e valorização dos profissionais da Educação.

Referências

ANFOPE. *Documento Final IX Encontro Nacional*. Campinas, Anfope, 1998. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/9°-Encontro-Documento-Final-1998.pdf> Acesso 27 maio 2019.

ANFOPE. *Documento Final X Encontro Nacional*. Brasília, Anfope, 2000. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/10°-Encontro-Documento-Final-2000.pdf> Acesso 27 maio 2019.

ANFOPE. Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo. *Documento Final XI Encontro Nacional*. Florianópolis, 2002. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/11°-Encontro-Documento-Final-2002.pdf> Acesso 25 maio 2019.

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Ano VII, n. 13. Florianópolis, fevereiro de 2001a. mimeo.

ANFOPE. *Boletim da ANFOPE*. Ano VII, n. 15. Florianópolis, dezembro de 2001b. mimeo.

BORDAS, Marion Campos. *Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura*. Relatório de pesquisa. Brasília: CNE/Unesco, 2009.

CONARCFE. *Documento final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação*. Belo Horizonte, 1983. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1°-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso 25 maio 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. *Revista da Associação Nacional de Educação*, Ande: São Paulo, v. 8, n. 14, 5-11, 1989.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educ. Rev. Online*, n.44, 209-227, 2006.

ANFOPE: concepções predominantes nos anos iniciais e sua importância para a luta atual

SCHEIBE, Leda. Formação professores pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, P. A.; AMARAL, A. L. (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus, 2002.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 20, n.68, 220-238, 1999.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 4, n. 1, 15-36, jan./jun., 2013.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. *Rev. Inter. Educ. Sup.* Campinas, v. 2, n. 02, 241-256, maio/ago., 2016.

VALLE, Ione R. *A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

Recebido em: 19 jun. 2019.

Aprovado em: 27 jun. 2019.

* Leda Scheibe foi Presidente da ANFOPE entre 2000 e 2002. Professora Titular Emérita aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integra o corpo permanente da Pós-graduação em Educação da UNOESC. É editora da Revista Retratos da Escola (esforce/CNTE).

E-mail: lscheibe@uol.com.br

** Vera Lucia Bazzo é professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Educação. Membro da Anfope atuante na Diretoria executiva, Conselho Fiscal, Coordenação Regional Sul e na Comissão Estadual – SC, em várias gestões. Representante da ANFOPE em Fóruns Estaduais e Municipais referentes a Educação.

E-mail: vbazzo@gmail.com

FORMAÇÃO, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS: ANFOPE É VIDA!

TRAINING, MEMORIES AND EXPERIENCES: ANFOPE it's life!

ENTRENAMIENTO, MEMORIAS Y EXPERIENCIAS: ANFOPE ¡la vida!

Ana Rosa Peixoto de Brito*

RESUMO

Este texto traz o relato da experiência pessoal e acadêmica da autora sobre sua vivência na Anfope, em que entrelaça sua vida acadêmica com a trajetória da entidade, destacando o aspecto formativo da militância. O texto é um relato narrativo, que pode ser alinhado à história de vida, e recorre à memória e aos documentos da entidade, sem o compromisso de atender aos ditames dos trabalhos acadêmicos. A *vida* é o fio condutor da narrativa e nesta dinâmica de vida em que se tece uma articulação com o conhecimento teórico e a prática vivenciada nos espaços de formação, mantendo a perspectiva dos movimentos sociais, é que a autora relata as lutas anfopeanas ao longo de quase quatro décadas de ações em defesa dos profissionais da educação, sua formação e valorização.

PALAVRAS-CHAVE: Anfope; formação de professores; experiência formativa; trajetória profissional; entidades representativas.

ABSTRACT

This text brings the report of the author's personal and academic experience about her experience in Anfope, in which she intertwine her academic life with the trajectory of the entity, highlighting the formative aspect of militancy. The text is a narrative account, which can be aligned with the life story, and uses the memory and documents of the entity, without the commitment to attend to the dictates of academic works. Life is the guiding thread of the narrative and in this dynamic of life in which an articulation with the theoretical knowledge and the practice experienced in the spaces of formation, maintaining the perspective of social movements, is that the author reports the trajectory in Anfope along nearly four decades of actions in defense of education professionals, their training and appreciation

KEYWORDS: Anfope; teacher training; formative experience; professional trajectory; representative entities.

RESUMEN

Este texto trae el informe de la experiencia personal y académica de la autora sobre su experiencia en Anfope, en el que entrelaza su vida académica con la trayectoria de la entidad, destacando el aspecto formativo de la militancia. El texto es un relato narrativo, que se puede alinear con la historia de la vida, y utiliza la memoria y los documentos de la entidad, sin el compromiso de atender los dictados de las obras académicas. La vida es el hilo conductor de la narrativa y en esta dinámica de vida en la ocurre una articulación con los conocimientos teóricos y la práctica experimentada en los espacios de formación, manteniendo la perspectiva de los movimientos sociales, es que la autora expone las luchas anphopeanas a lo largo casi cuatro décadas de acciones en defensa de los profesionales de la educación, su formación y apreciación

PALABRAS-CLAVE: Anfope formación del profesorado; experiencia formativa; trayectoria profesional; entidades representativas

Este texto trae el informe de la experiencia personal y académica de la autora sobre su experiencia en Anfope, en el que entrelaza su vida académica con la trayectoria de la entidad, destacando el aspecto formativo de la militancia. El texto es un relato narrativo, que se puede alinear con la historia de la vida y utiliza la memoria y los documentos de la entidad, sin el compromiso de atender los dictados de las obras académicas. La vida es el hilo conductor de la narrativa y, en esta dinámica de vida, en la ocurre una articulación entre los conocimientos teóricos y la práctica experimentada en los espacios de formación, manteniendo la perspectiva de los movimientos sociales, es que la autora expone las luchas Amphopeanas a lo largo de casi cuatro décadas de acciones en defensa de los profesionales de la educación, su formación y apreciación

Porque entendo que *Anfope é vida*

Para justificar essa afirmação, me proponho a sequenciar perguntas e respostas que darão sentido à ideia central da vida que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope nos traz. Desta feita, optei por um relato de cunho narrativo, em perspectiva livre, sem o compromisso de seguir os passos indicados pelos teóricos da pesquisa qualitativa. Trata-se, portanto, do registro de um segmento da história da Educação Brasileira na visão de quem teve as vidas pessoal e acadêmica entrelaçadas à trajetória da Anfope. As perguntas que norteiam essa narrativa são: como ocorreu a minha aproximação com a Anfope; como se desenhou a trajetória; eventos relevantes no período em que estive na presidência da instituição; importância especial na minha vida e na de outros educadores brasileiros

Sendo *a vida* o fio condutor desta narrativa, início apontando os componentes desse fio no contexto anfopeano, vida esta, traçada pela crença de que o conhecimento por si só não basta, faz-se imprescindível colocá-lo a serviço da sociedade. No caso, a serviço das relações do ato educativo em todos os espaços onde se processa o ensino formal e não formal, especialmente em nossas organizações profissionais de cunho acadêmico ou sindical. Nesses espaços e tempos, onde também se discute e encaminha a formação do profissional educador comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, nesta dinâmica de vida em que se tece uma articulação com o conhecimento teórico e a prática vivenciada nos espaços de formação e na perspectiva dos movimentos sociais, é que entendo a afirmação e reafirmação permanente da luta anfopeana neste caminho de quase quatro décadas de ações vivificadas em favor do educador e de sua formação com qualidade socialmente referenciada.

Minha aproximação com a formação e a militância nas associações

Entendo que esse engajamento tenha sido um construto associado ao sentido do compromisso com a vida, com a interação pedagógica, com o sentido real da aproximação com o magistério, como forma de interagir com o conhecimento, com o ensinar e aprender, com o sentido político e social da educação. Com esse entendimento, talvez meu envolvimento com a Anfope viesse sendo tramado desde muito antes de eu ter consciência das funções que eu viria a desempenhar profissionalmente.

Sou filha de uma professora que tem cinco dos seus oito filhos, trabalhando com a arte de ensinar. Nasci e cresci vendo minha mãe lecionando. Aos 13 anos de idade comecei a ensinar também as primeiras letras em uma Escolinha que funcionava em nossa casa e onde todos os irmãos que tinham aptidões começaram a trabalhar. Não obstante, cursei o Pedagógico, o antigo Normal em nível Médio, e de pronto no ensino Superior fiz Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional e em seguida Supervisão Escolar.

Desde os tempos de colegial, sempre participei de ações culturais, grêmios e representações, enfim, vivia a escola. Por arroubos da “sorte”, no período de 1963 a 1970, fiz o curso ginásial e o Pedagógico, em um colégio de freiras, só para meninas, onde embora pudéssemos ter sido “engessadas” pelo período da ditadura militar, tivemos excelentes professores que nos alertam sobre a real condição do Brasil, nos preparando para os anos de chumbo: ‘Quem quis entendeu e aprendeu muito bem’.

Na faculdade, não foi tão diferente, e já como profissional¹ e estudante universitária, interagi com os grupos de estudos e os primeiros movimentos estudantis que se organizavam, motivados pela indignação com a situação da política nacional. Assim, nas proximidades de concluir a primeira habilitação do curso de Pedagogia, já estava associada e participando dos movimentos² da Associação de Orientadores Educacionais do Pará – Aoepa e, logo em seguida, da Associação de Supervisores Escolares do Pará – Aseep, criada em 1976, onde, posteriormente, fui eleita presidente. Na presidência da ASEEP, função que assumi por dois mandatos, de 1981 a 1985, pude ampliar minha formação política ao preparar grupos de estudos, organizar eventos locais e participar com as delegações estaduais dos Encontros Nacionais de Orientadores e Supervisores Educacionais³.

A questão da formação dos profissionais da educação sempre me inquietou. A formação do pedagogo se assentava no Parecer 252/1969 que indicava uma formação de técnicos em habilitações de Orientador Educacional-OE, Supervisor Escolar-SE e Administrador Escolar-AE (BRASIL, 1969). As associações que não focavam apenas nas ações sociais ou meramente profissionais, vão internamente, estruturando seus embates ideológicos. No tocante a supervisão, havia o questionamento de sua função na escola, ampliando seu papel educacional, buscando redefinir sua prática pedagógica, pleiteando, a exemplo dos orientadores uma regulamentação profissional, mas de forma concomitante. Nesse sentido, pretendia-se uma nova atuação nas instituições, onde o trabalho do supervisor não fosse de controle de ações emanadas do sistema educacional e sim, de construção coletiva de um projeto político pedagógico. Com o movimento de educadores se ordenando, o Conselho Federal de Educação – CFE emite pareceres⁴ que fortaleciam a formação básica do docente/professor, em nível de graduação, entretanto, de outra forma, reforçavam a formação do técnico especialista OE, SE e AE em nível de especialização *lato sensu*.

Ressalto que faço tal referência legislativa, , por entender que daí emergem significativas reflexões quanto à Formação do Educador, suscitando debates locais e nacionais nas atividades das associações de educadores/professores. No final da década de 70, já podíamos sentir a saturação dos ditames de um governo autoritário, mas, nos anos 80, a sociedade civil brasileira busca sua reordenação

¹ Professora primária concursada pela Secretaria de Educação do Estado – Seduc.

² A década de 1970 foi marcada pelas ações das associações de profissionais, que se organizavam em estruturas de atendimento social, recreativo, tendo em o impedimento legal para a criação de organizações sindicais.

³ Na Aseep participei ativamente dos oito Enses - Encontros Nacionais de Supervisores Escolares e do I e II Congresso Nacional da FENASE (Federação Nacional das Associações dos Supervisores Escolares) até que ocorreu a unificação nacional das categorias, com a criação da CNTE, em 1990.

⁴ Indicações de números 67 e 68/1975 e 70 e 71/1976, de autoria do professor Valnir Chagas.

de cunho, social, político e econômico e os educadores se fortalecem também, na luta pela constituinte e no sonho de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN que superasse o tecnicismo marcante da 5692/71.

No decorrer da década de 80, por meio de concurso público, assumi o Ensino Público Superior no então Centro de Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Toda experiência de OE e SE, o trabalho também de docência superior em faculdade privada e as experiências dos movimentos de educadores me davam um respaldo ainda maior para assumir o novo desafio profissional. Já trazia o conhecimento do Comitê Pró-Formação do Educador, pois a UFPA tinha uma representante que também era associada da ASEEP. Em nossas reuniões os encaminhamentos do Comitê eram socializados. Estudamos os resultados dos Seminários Regionais, organizados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, sobre a reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos da educação, ocorrida em 1981 e publicada em 1982 na perspectiva da realização do Seminário Nacional em 1983. As associações de OE e SE participaram dos debates e discussões, sendo que a expectativa centrava-se no curso de pedagogia. Como ficariam as habilitações tão questionadas?

E a ANFOPE? O resultado do Seminário Nacional impôs uma nova dinâmica aos embates de cunho político/ideológico. Bravas companheiras, algumas militando até hoje na Anfope - organização que ainda estava por ser criada, numa atitude consciente de compreensão do momento político e das dificuldades em conciliar e implementar princípios que estavam sendo discutidos no momento sobre a formação e, sem chegar a um consenso, resolvem destituir o comando do MEC das discussões e assumem, em favor da educação e da formação do educador, a responsabilidade de acompanhar e dar continuidade aos debates. Assim foi criada a Conarcef – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Esta comissão, composta de acadêmicos reconhecidos pelo seu trabalho, deu novo rumo às discussões iniciadas pelo Comitê. De início a Conarcef foi muito questionada quanto ao seu fazer e representação, mas gradativamente foi se delineando seu campo de estudos, aliando-se às Licenciaturas específicas, estudantes e associações de educadores preocupados com formação.

Por ter acompanhado como educadora e militante, com participação ativa em todo esse processo no Estado do Pará, certamente me sentia desafiada em participar da Conarcef, pois esta representava uma nova organização nacional com estudos mais amplos sobre a formação do educador, em cuja base estava se formando a Anfope. Assim, entendo que desde 1983, com a constituição da Conarcef, a concepção da Anfope se desenhou, embora só tenha vindo a receber esta denominação em 1990. Estive presente e atuante em todo esse processo que, em

certa medida, moldou minha atuação profissional e minha vida pessoal, pelas referências que passei a representar em ambas.

Desenhos de uma trajetória anfopeana

Os anos 80 foram marcantes pelas lutas em favor da redemocratização do Brasil, e neste contexto várias organizações sociais se mobilizaram para tal enfrentamento. As associações de professores, neste momento, tiveram uma atuação ímpar na busca pela reordenação social, política e econômica do nosso país. Mesmo organizadas enquanto associações essas entidades cumpriam uma função social e adentravam pelas discussões políticas, abrindo os caminhos para a estruturação sindical que só vem a ser concretizada com a promulgação da Carta Constitucional de 1988.

Como relatamos, a Conarcfe, ao tomar uma posição de enfrentamento em 1983, deixa o Comitê Pró-Formação, criado em decorrência do trabalho orientado pela SESU/MEC, e se constitui em uma Comissão autônoma, desatrelada do contexto oficial e assim passa a conduzir as discussões, debates e encaminhamentos quanto às políticas para formação do educador em geral (CONARCFE, 1983).

As discussões quanto à formação dos educadores ganhava espaço em todo Brasil e as Associações de Orientadores e Supervisores Educacionais, também, se encontravam no contexto das discussões, tentando garantir a existência, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, das Habilitações de OE e SE, que se encontravam sob ameaça de extinção com a proposta de reformulação dos cursos de formação via MEC. Coincidentemente, em 1983, eu estava na Presidência da Aseep e, como tal, coordenava o VI Encontro Nacional de Supervisores Educacionais em Belém-PA⁵.

O movimento social crescia em todo país, com o pleito pela abertura democrática, que passa a ser reivindicação constante nas passeatas e palavras de ordens. No movimento de educadores, grandes eventos locais e nacionais apontam para a busca de união dos profissionais da mesma área, e na necessidade de reordenação da organização das associações na perspectiva de uma representação mais forte: um sindicato. Neste contexto a CPB, Confederação de Professores do Brasil, propõe a união da ANPAE⁶, FENOE⁷, FENASE⁸ e dos professores e

⁵ Realizado entre 29.10 e 03.11.1983, com o tema 'Repensando a Supervisão para uma ação educativo-democrática. Busca de uma ação renovada, clamor por mudanças nas políticas sociais.'

⁶ ANPAE - Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar.

⁷ FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais.

funcionários de escolas em uma nova entidade: a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). A discussão tomou conta das entidades de OE e SE no final da década de 80 e, em janeiro de 1990, sob fortes embates foi criada a nova entidade, porém sem a participação da ANPAE. Uma nova diretoria deveria representar a entidade recém-criada, que representa a unificação nacional dos trabalhadores em educação, e para tal, foi organizada a Secretaria para Assuntos Educacionais. Instituída a primeira diretoria, ainda provisória, assumi por um ano os trabalhos/representação decorrentes desta reordenação, e depois fui eleita, em Congresso da CNTE, para mais um mandato de dois anos, A CNTE, enquanto sindicato, passa a tratar com mais força da carreira e condições de trabalho dos docentes e funcionários das escolas públicas da educação básica. Nesta perspectiva, a unificação, via CNTE, fortaleceu a luta dos profissionais da educação.

O ingresso no quadro docente, por concurso público de prova e títulos, do Centro de Educação da UFPA (1986) possibilitou-me ampliar ainda mais meu fazer acadêmico. Vinha com a experiência de todos os níveis de ensino, inclusive de ensino superior em uma faculdade de ensino privado⁹. Ao defrontar-me com a universidade pública novas perspectivas surgiram, além da docência, como os grupos de estudo, de pesquisa e, com maior fluidez, as representações dos movimentos sociais. Tudo isso passa a ter um sentido renovado em minha prática. A Aseep/Fenase e a Conarcfe tinham linhas convergentes de discussão e embates. E nas pautas, se faziam presentes assuntos como o fortalecimento dos movimentos e a perspectiva de uma nova política para a Formação dos educadores. Assim integrada, a Conarcfe participava das atividades coordenadas pelo Centro de Educação da UFPA nas mobilizações e eventos locais e nacionais.

Em 1990, a Conarcfe realiza o seu V Encontro Nacional em Belo Horizonte -MG e, no contexto de novas reordenações no País, deixa de ser comissão e se propõe em nova organização: a ANFOPE. A criação da Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, em 26 de julho, em meio a acalorados debates no Instituto João Pinheiro, então espaço histórico dos eventos Conarcfe, foi um momento de celebração e a aclamação da nossa Anfope, sob a presidência do emérito Professor Luiz Carlos de Freitas¹⁰, em uma madrugada que faz parte de nossas gratas memórias¹¹.

⁸ FENASE - Federação Nacional das Associações de Supervisores Educacionais.

⁹ Lecionei nas Faculdades Integradas Colégio Moderno de 1980 a 1986, até o ingresso na UFPA.

¹⁰ Que assumiu a presidência da entidade recém-criada no biênio de 90 a 92 cuidando de sua estruturação, inserção nos movimentos sociais enquanto Associação e registros legais, efetivados em 1992 em seu VI Encontro Nacional.

¹¹ Um registro de emoção: testemunhamos sete anos (1983 a 1990) de uma construção partilhada defendendo princípios definidos na luta com consciência, mobilização e resistência. Destaque ao Prof.

Após a criação da CNTE, enquanto sindicato que assegurou a unificação nacional dos trabalhadores em educação, a Anfope se constituiu como entidade de cunho acadêmico e passa a ser a referência quanto aos estudos, pesquisas e representatividade, no que concerne à política de formação dos Profissionais da Educação. Assim, a Anfope fortalece cada vez mais os embates pela formação inicial sem perder a perspectiva da carreira, condições de trabalho e formação continuada.

Com a transformação da Conarcfe em Anfope, segue-se uma nova organização que é estabelecida, em seu estatuto, quando são criadas as Coordenações Estaduais e cinco Coordenações Regionais. Os Centros de Educação/Faculdades se constituíram na base de inserção da Anfope nas unidades federadas, na perspectiva de ampliar as propostas, estudos, pesquisas e apoio aos eventos locais, regionais e nacionais. Assim, assumi a representação Estadual, Regional e Nacional em várias gestões, levando e divulgando os princípios anfopeanos aos espaços possíveis, onde se discute educação, tanto em salas de aulas, quanto em diferentes fóruns e eventos municipais, estaduais e nacionais que tratem da educação das políticas de formação do educador e suas condições de trabalho.

Na minha vida, toda essa trajetória se constrói na consciência da luta, desde os tempos de estudante no curso normal, na faculdade de educação e até hoje, pois esta tem invariavelmente um começo, mas não terá fim, ela é permanente em nosso espírito inquieto. Assim, considero que essa minha trajetória Conarcfe/Anfope, começa pela interação com os movimentos de educadores e se concretiza, pelo assumir, já na universidade, os grupos de trabalho da Conarcef que contribuíram para o Fórum em Defesa da Educação Pública na Constituinte (1987/88) e, a partir de 1989 o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB¹².

No início dos anos 90, com a criação das coordenações Estaduais da Anfope, a articulação no Pará se fez por iniciativa do Centro de Educação da Ufpa, que

Luiz Carlos de Freitas que coordenou a Conarcfe desde 1988 e soube articular seu 5º Encontro Nacional, presidindo a Assembleia final, com todos os embates, e fez com que chegássemos ao momento do registro histórico: Criação da ANFOPE - Belo Horizonte MG, madrugada (quase amanhecer) de 26.07.1990. Aclamamos de pé.

¹² O fórum foi criado inicialmente para articular a defesa da escola pública na elaboração da Carta Constitucional. Após sua promulgação em 1988, foi transformado em Fórum Nacional em Defesa da escola pública na LDB. A Conarcfe/Anfope, integrou este movimento que se firmou nacionalmente e em sua decorrência nas unidades federadas. No Estado do Pará, o fórum se articulou enquanto Fórum Paraense de Educação FPE, chegando a reunir 67 entidades, contribuindo e partilhando das lutas locais e nacionais.

buscou outras instituições em nível superior¹³, assim como a interação com os demais cursos de Licenciatura e dos alunos, por meio da representação estudantil. De início, não foi uma inserção fácil, mas conseguimos ampliar e fazer reconhecida a representação anfopeana.

Neste contexto, partilhamos enquanto Anfope, do Fórum Paraense de Educação, muito influente neste período, com discussões e contribuições por intermédio das suas representações, para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, á época em tramitação no Congresso Nacional (LDBN 9394/96), e também para a construção do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Desta feita, pudemos inferir que como reflexo dessa trajetória¹⁴ e ao representar e divulgar o pensamento anfopeano, considerando seus princípios¹⁵, contribuimos para as lutas maiores em prol da sociedade.

Anfope é trabalho, isto é, compromisso permanente em qualquer função assumida, assim contribuimos no grupo de elaboração dos documentos geradores que subsidiam os estudos e re-encaminhamentos finais nos Encontros Nacionais e com a representação da entidade onde se fez possível e necessário.

Alguns momentos relevantes na presidência da Anfope.

Por dois mandatos consecutivos, gestão de 2004 a 2008, a Anfope teve na presidência a Professora Helena Costa Lopes de Freitas, e eu ocupava a função de vice-presidente. Entretanto, no início de 2008, as demandas do MEC via Capes solicitaram os trabalhos da Professora Helena em ações importantes para a educação, e este julgando ser incompatível ocupar essas duas funções, renunciou ao cargo de presidente da Anfope. Compreendendo o momento, a Anfope seguiu seu estatuto e eu assumi a presidência da entidade.

¹³ O Pará optou por uma comissão Estadual, organizada pela representação das instituições de ensino superior que possuíssem a formação do educador. Naquela ocasião tínhamos três: Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade do Estado do Pará - UEPA e Universidade da Amazônia - UNAMA. Ampliamos ainda com a representação dos estudantes, através dos Centros acadêmicos. Tal estrutura se faz até hoje, sendo indicado pelos pares um coordenador geral. No momento, nesta coordenação encontra-se o Prof. Emmanuel Cunha.

¹⁴ Registro algumas contribuições na Diretoria Executiva Nacional: de 1988 a 2000 e de 2004 a 2008 como vice-presidente, em 2008 na Presidência, de 2010 a 2014 como 2ª tesoureira, e de 2014 a 2016 como 2ª secretária. Cito ainda que por várias gestões, assumi a Coordenação da Regional Norte Anfope, inclusive de 2008 a 2010 e na atual - 2018 na 2020.

¹⁵ Os princípios da Anfope estão registrados nos Documentos finais dos Encontros Nacionais publicados no site www.anfope.org.br.

O ano de 2008¹⁶ inicia com a expectativa da realização da CONEB¹⁷ - Conferência Nacional da Educação Básica – evento com a participação da sociedade, em especial dos educadores. A Anfope, enquanto entidade político-acadêmica e inserida nas lutas educacionais¹⁸, desde 2007, a convite do MEC, teve assento juntamente com outros segmentos e organizações na Comissão Nacional Organizadora da CONEB¹⁹. Vale ressaltar que a temática **A construção do sistema Nacional Articulado de Educação** harmonizava-se com o pensar anfopiano. Neste sentido, para além de assumir a representação Nacional (Prof^ª Helena Lopes de Freitas e Ana Rosa Peixoto de Brito), a Anfope, por intermédio das suas Coordenações Estaduais e Distrital, em ação conjunta com os fóruns Estaduais e Municipais de Educação, também, contribuiu com as Conferências preparatórias em todos os estados da Federação nos relatórios dos eixos temáticos que subsidiaram os documentos contidos no Dossiê Final da CONEB.

Destaco a histórica contribuição da Anfope em diversos eventos, desde os anos 1980 e ao longo de sua trajetória, para o fortalecimento de propostas e das demais entidades que defendem a educação pública e a formação do educador. Neste sentido, vale ressaltar, entre outros, a participação da Anfope nas organizações e realizações das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs- 1983 até 1991); Congressos Nacionais de Educação (CONEDs - 1996 a 2004). Em 2008, já contava com a realização de treze encontros nacionais - o XIII Enanfope havia sido realizado em nossa diretoria do biênio anterior e para 2008, já estava em pauta o XIV Enanfope.

A estrutura organizativa da Coneb possibilitou contribuições das entidades nos cinco eixos temáticos propostos para aprofundamento de estudos, debates e encaminhamentos, sendo que a Anfope teve um foco significativo no **Eixo V – Formação e Valorização Profissional**. Havia a compreensão de uma urgência em “criar uma política nacional de formação e valorização dos trabalhadores em

¹⁶ Em 2008, a Anfope já havia realizado treze encontros nacionais e já estava em pauta a realização do XIV ENAnfope.

¹⁵ Destaco como relevante a participação na CONEB, haja vista a histórica contribuição da Anfope em diversos eventos, desde os anos 1980 e ao longo de sua trajetória, para o fortalecimento de suas propostas e das demais entidades que defendem a educação pública e a formação do educador. Neste sentido, vale ressaltar, entre outros, a participação da Anfope nas organizações e realizações das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs- 1983 até 1991); Congressos Nacionais de Educação (CONEDs - 1996 a 2004). Em 2008, já contava com a realização de treze encontros nacionais - o XIII ENAnfope havia sido realizado em nossa diretoria do biênio anterior e para 2008, já estava em pauta o XIV ENAnfope.

¹⁸ Destaco a histórica contribuição da Anfope em diversos eventos, desde os anos 1980 e ao longo de sua trajetória, contribuindo para o fortalecimento-das propostas em defesa da educação pública e da formação do educador. Neste sentido, vale ressaltar, entre outros, a participação da Anfope na organização das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs- 1983 até 1991); Congressos Nacionais de Educação (CONEDs - 1996 a 2004).

¹⁹ A etapa Nacional da CONEB ocorreu de 14 a 18 de abril de 2008 em Brasília DF, sendo que as etapas preparatórias se realizaram em todas as unidades federadas, oportunizando discussões e encaminhamentos sobre **A construção do sistema Nacional Articulado de Educação**.

educação”, com definição de estratégias para garantia de formação inicial e continuada e valorização do trabalho. Em destaque ainda a discussão sobre a concepção de que a formação do profissional da educação deveria pautar-se por uma sólida formação teórica e interdisciplinar, busca pela unidade entre teoria e prática e centralidade do trabalho como princípio educativo, na pesquisa, na vivência da gestão democrática, enfim, no compromisso social, político e ético com um projeto transformador e emancipador, que reafirmavam os princípios da base comum nacional. (BRASIL, 2009). O evento teve uma participação expressiva dos movimentos e entidades representativas de educadores e o documento final da Conferência, contempla princípios e/ou concepções construídas e encaminhadas pela Anfope e demais entidades de educadores.

Outro destaque²⁰ no período em que eu estava na presidência foi a realização do XIV Encontro Nacional da Anfope em Goiânia-Go, de 22 a 24 de novembro de 2008, precedido pelos realizados em nossas bases estaduais e regionais, que aprofundaram os debates já travados na Coneb e trouxeram a discussão, de forma bem mais contextualizada para o movimento, com a temática: *A Anfope e os Desafios de um Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação*.

O XIV Enanfope focou o debate e os encaminhamentos em torno da proposta de criação do Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais da Educação e os dilemas a serem enfrentados. Outra preocupação nos debates foi com a institucionalização da formação superior em cursos de graduação presenciais públicos, com os programas de educação a distância e a organização curricular. Resalto, ainda, que o encontro não deixou de considerar a concepção de Base Comum Nacional na formação dos profissionais da educação, debate que se sustenta desde 1983 e se aprofunda nos encontros sequenciados, e que foi mais uma vez reafirmado no XIV Enanfope:

“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. Ao mesmo tempo, esta concepção contribui para a definição de eixos norteadores quanto à organização do percurso de formação, reafirmando-se a necessidade de se ter o trabalho docente como referência na formação de todo e qualquer professor. Neste evento, *reafirma-se a concepção da docência, enquanto trabalho pedagógico e base da identidade de todo educador* sendo que a Base Comum Nacional constitui-se em um conjunto de eixos norteadores da organização curricular, entendidos como princípios orientadores das condições de formação que deveriam estar presentes nos processos formativos, propiciando uma

17 Registro como destaque considerando que cada evento nacional realizado pela Anfope representa um caminhar, uma renovação e/ou reafirmação dos princípios definidos e das lutas anfopeanas.

reflexão permanente pelos estudantes e educadores, no âmbito da formação inicial e formação continuada (ANFOPE, 2008, p. 84).

Outro ponto relevante no evento foi a *reafirmação da estrutura organizativa da Anfope e sua importância nas contribuições das atividades desenvolvidas na base do movimento, através das Comissões Estaduais e Coordenações Regionais*. Nesse momento, reafirmou-se a responsabilidade em fortalecer e divulgar os princípios anfopianos, articulando-se aos profissionais da Educação Superior e da Educação Básica, no sentido de examinar e discutir de forma crítica as propostas encaminhadas no encontro.

A Anfope, de dois em dois anos, isto é, a cada ENAnfope, organiza uma nova eleição para mudanças na Diretoria. Registro tal prática como importante, por entender que a alternância nas direções faz-se necessária para as entidades e seus afiliados, para incentivar o assumir de novos quadros, novas lideranças, ampliar o movimento, enfim precisamos nos Estados, nas Regiões e/ou Nacionalmente, participar de alguma maneira das discussões/reflexões em nossos espaços de trabalhos, enquanto profissionais, para que possamos, além do referencial acadêmico, nos organizar de forma estruturada para a luta em favor de princípios que nos unifiquem em favor de políticas para a educação e de formação do educador. Assim, com muita satisfação após concluído o processo eleitoral, no dia 24.11.08 passamos a presidência da Anfope para a professora Prof^a Iria Brzezinski²¹, com a certeza de ter tido um ganho político e acadêmico que viriam a ser incorporados à minha vida pessoal e profissional de modo inalienável.

Importante ressaltar neste fio condutor anfopiano, não apenas um ano na presidência e sim as relações de diversas nuances que permanecem em nossas gratas lembranças e que por vezes, são sustentáculos mútuos nos momentos melancólicos e de desalento que por vezes vivenciamos nos embates políticos pertinentes ao movimento como também em nossa própria vida enquanto pessoa humana. Com ambas companheiras, Helena de Freitas com quem partilhei muitos anos de Diretoria e Iria Brzezinski, que nos sucedeu na presidência da nova Diretoria, dividi muitos momentos de lutas em favor da educação. As duas são pessoas/profissionais com as quais construí igualmente relações de confiança e amizade, onde os espaços de nossas residências e o convívio com nossos familiares, também, funcionaram e funcionam como espaço de acolhimento em nossas incontáveis paragens quando das idas e vindas aos eventos articulados com ou pela Anfope. Existem muitos outros companheiros a referenciar, mas neste contexto, cito o Prof^o Luís Dourado, que é um dos exemplos de quem vem desde a

¹⁸ Sócia fundadora da Anfope, fazendo parte desde o Comitê Pró-Formação do Educador, participou de sua transformação em Conarcfe e da criação da Anfope. Mantém-se na liderança do movimento anfopiano, assumindo por várias gestões a Diretoria Executiva, inclusive a presidência.

mobilização estudantil, integrado a Anfope em seus primórdios, contribuindo com representações e intervenções para a amplitude acadêmica e política do movimento e também na partilha de vida que acontece de forma concomitante em qualquer espaço que se discuta política para a educação. Nos espaços Belém – Goiânia e Goiânia – Belém, também se afirma história de vida e quando a reafirmamos, tecemos mais uma teia nas relações de amizade, ampliadas com muita satisfação nos encontros festivos em convívio com familiares e amigos que marcam para sempre.

Por que entendo que a Anfope tem importância especial na minha vida e de outros educadores brasileiros.

Esta é a indagação mais difícil de detalhar na escrita. Entretanto é a que tem maior facilidade de ser demonstrada na prática, na militância, no compromisso, pela crença nos princípios defendidos pela ANFOPE. Isso transparece em todo processo, de uma história vivenciada na luta, onde o “embate acadêmico” e o “ideário político” se entrecruzam no sentido de contribuir para a construção coletiva de um projeto de formação dos profissionais da educação. Projeto esse que contempla, de forma indissociável, a formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas, carreira e salário justo como condições da melhoria da qualidade social, dignificando a educação e seus profissionais.

Ressalto nesse processo, vivido e agora memorado, meu posicionamento, ainda “adolescente”, não apenas com o “sonhar” em “ser” professora, mas, precipuamente, com o “fazer”. Como já mencionei, escolhi a educação desde o meu despertar para a vida: cursei a formação pedagógica (médica e superior), assumi o trabalho docente e me envolvi com grupos de estudos, pesquisas e, mais ainda, a militância acadêmica e sindical²², ao mesmo tempo em que se apresentaram como opção profissional, foram acolhidas e passaram a fazer parte de mim. Tais vivências e estudos favoreceram e favorecem a reflexão de que o fazer do profissional educador vai muito além de uma sala de aula, pois deve ser ampliado com a nossa integração e interação em nossas entidades de classe e/ou representativas das categorias em todos os níveis de ensino. Entendo que as entidades são espaços de estudos, discussões, reflexões e encaminhamentos das lutas pela formação e por direitos sociais dos trabalhadores em educação, resguardando seu valor enquanto profissionais tão relegados hoje, diante das políticas de desvalorização, que tentam impor projetos que ameaçam sua

²² Na Adufpa (Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará), como associada, militante e integrante do Grupo de Trabalho de Políticas Educacionais – GTPE, espaço também de inserção e representação nas lutas Anfopeanas e, também, na CNTE.

formação com qualidade socialmente referenciada, princípio defendido pela Anfope.

No entanto, falar da importância especial da Anfope para mim, sem fazer referência aos demais movimentos e entidades de educadores, onde militei e vivenciei as bases organizativas de construção de momentos das nossas lutas em tempo de opressão, seria no mínimo incorreto e inconsistente. Esses movimentos fazem parte da minha história de vida pessoal e profissional, influenciando diretamente na trajetória acadêmica e representando ainda os primeiros campos de embates profissionais e das reflexões necessárias para um “novo tempo”. Assim, conforme já aponte, minha trajetória na Anfope inicia mesmo antes de sua criação.

Retomo também que a Anfope, tem seu “nascido” na efervescência do final dos anos 70 e início dos anos 80, quando clamávamos pelo retorno à democracia brasileira após o golpe militar de 1964. Nesse contexto começavam as discussões sobre os cursos de formação do educador, que a época ganhavam força no MEC. Entretanto, a reconfiguração do debate, se deve a corajosa ação dos bravos professores que ao criarem, à revelia do MEC, uma nova Comissão, a Conarce, atribuem ao coletivo de educadores o protagonismo da proposição. Assim, cunharam de fato, a “pedra fundamental” da Anfope, entidade que se constrói e se afirma na luta coletiva, participativa e cotidiana pela formação e valorização dos profissionais de educação.

Entendo que a importância da Anfope em minha vida, está articulada diretamente à minha opção plena pela educação, às preocupações com o fazer pedagógico e em decorrência, com a formação e militância enquanto profissional da educação. Nessa trajetória sempre estive em busca de novos conhecimentos articulados às permanentes demandas dos desafios travados diuturnamente. Esse movimento formativo e reflexivo permanece ainda hoje, e torna-se cada vez mais necessário, diante do cenário de retrocesso atual. O atual governo diariamente nos “surpreende” com Decretos, Resoluções, Portarias e outros mecanismos que aviltam as políticas educacionais, acarretando prejuízo para a formação do educador, desqualificando o ensino público, em favor do mercantilismo educacional que se amplia nacionalmente. Precisamos estar sempre em alerta, a luta não cessa! Nesse sentido a Anfope me fortalece, assim como a muitos educadores brasileiros.

Para viver ANFOPE, torna-se imprescindível, além da busca sistemática pelo referencial de conhecimento, também consubstanciado em seus documentos, assumir, desde a base do movimento nas agências formadoras, os embates ideológicos possibilitados pela inserção no movimento, nas coordenações estaduais e regionais, com princípios fundamentados no ideário anfopiano que se

encaminha enquanto contribuição para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de formação do educador.

Quanto à importância para outros educadores, a Anfope é um espaço aberto para quem queira se associar, participar de seus eventos em todo Brasil e ainda consultar suas produções/publicações. O movimento também defende e assume, em sua trajetória, a interação com outras entidades acadêmicas, como as historicamente articuladas com a Anfope, desde os anos 1990, que é o caso de Cedes, Anped, Forumdir e Anpae²³, e mais recentemente com o Forparfor²⁴, entre outras entidades que atualmente compõem o FNPE²⁵, sem esquecermos das entidades sindicais como o Cnte²⁶ e também das organizações estudantis entre outras entidades que atualmente compõem o FNPE, se unem para o fortalecimento das lutas comuns, emitindo manifestos, notas públicas, cartas abertas, encontros conjuntos e outros mecanismos que se façam imperiosos para a luta em prol da Educação Pública e de seus trabalhadores. Tal constatação se faz também, desde sua organização inicial, na busca de apoio junto as instituições de ensino superior, na articulação e participação com os Fóruns Municipais, Estaduais, Distrital e Nacionais de Educação e nos eventos que se realizam nas unidades federadas ou nacionalmente.

Por meio dessas atuações, a Anfope acaba influenciando, em alguma medida, a formação dos educadores brasileiros, pois se propõe a expor bases teóricas e conceituais no embate político, fundamentada em princípios construídos social e teoricamente, mas sempre de forma coletiva e democrática. Algumas dessas bases e fundamentos acabaram por ser incorporadas nas orientações oficiais brasileiras para a formação do educador, como é o caso da Resolução CNE 02/2015. Assim, consideramos que a Anfope influencia diretamente à formação de milhares de professores e, indiretamente, de milhões de alunos cujas formações estarão sujeitas a ações docentes pautadas em novos paradigmas de ensino e aprendizagem.

²³ 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 e FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras, que compunham com a ANFOPE, o conjunto de cinco entidades nacionais do campo educacional, consideradas históricas.

²⁴ FORPARFOR – Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do Parfor, de organização mais recente e que junto com o FORPIBID RP, mais recentemente tem se articulado com a Anfope em defesa da formação de professores.

²⁵ Fórum Nacional Popular de Educação, criado em 2016, após a descaracterização do FNE – Fórum Nacional de Educação pelo governo Temer, atualmente é composto por 35 entidades.

²⁶ CNTE– Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Considerações adicionais

A Anfope resguarda, em quase quatro décadas, histórias não registradas em seus anais, mas que sustentam e eternizam momentos que ficaram com diversas matizes, gravados em nossa memória, na história de vida de cada um de nós que acreditou e ajudou a construir o movimento anfopeano. Desta forma, me refiro ao que está submerso, ao que já aconteceu e acontece a cada forma de manifestação que nos dispusermos a fazer acontecer. Enquanto educadores, sermos filiados ou alinhados à Anfope, é apenas uma de nossas ações, pois temos inúmeros outros “chamados”, ou outras demandas e responsabilidades em nossas vidas pessoais e profissionais.

Ao trabalhar este texto, por inúmeras vezes me deparei fazendo analogias e correlações com pessoas que fizeram e fazem parte de cada momento deste processo de vida. Me coloquei em situações vividas nos espaços de trabalho e foram tantos os espaços e tempos percorridos com a realização dos eventos de maiores ou menores dimensões e interações com outras representações sociais. Entretanto, de fato temos algo que nos ocupa e por vezes nos preocupa e que é um balizador de nossas disponibilidades - a família, por vezes até ampliada temporariamente pelos amigos e parceiros do movimento, em outras vezes, clama pela nossa atenção, são nossos pais, filhos, netos, tios e sobrinhos que acompanham nossa dedicação ao movimento e que de outra forma, podem aprender junto conosco de tanto nos ouvir falar e ver-nos trabalhar sem hora determinada. O que dizer dos maridos, esposas ou companheiros de vida? Se eles compreendem e apoiam nossa dedicação, “tudo bem”, mas se ocorre o contrário, as relações passam a demandar muita atenção. No momento, aproveito para louvar os bravos companheiros de vida e de luta, no caso anfopeana, que nos acompanham no movimento, apoiam, partilham e chegam aos eventos com determinação e alegria, cuidando não apenas da esposa, – por que não é demais afirmar que assim como o magistério brasileiro é predominantemente feminino, assim também o é a Anfope, – mas interagindo, partilhando, ampliando esta dinâmica saudável de vida que a Anfope também chega a proporcionar.

Ao optar por um texto livre de cunho narrativo *na visão de quem teve as vidas pessoal e acadêmica entrelaçadas à trajetória da Anfope*, sou impelida a socializar um pouco deste muito de vida, balizada através deste fio condutor. Desta feita, reporto-me a Anfope-PA, em seu início de organização na Universidade Federal do Pará - Ufpa, que teve como incentivadora a Prof^ª. Cândida M. Fortes, ex-diretora do Centro de Educação da Ufpa, em articulação com Universidade do Estado do Pará - Uepa e a Universidade da Amazônia - Unama. Foi a partir dessa iniciativa que outros educadores foram aliando-se nesta luta que somou esforços com o Fórum Paraense Educação. Para situar este

entrelaçamento de vida trazido pela Anfope, faço referência a dois profissionais anfopianos: a Prof^a Maria Terezinha Carvalho *in memoriam* e ao Prof^o Emmanuel Ribeiro Cunha, representante inicialmente da Uepa no grupo de Coordenação Estadual Anfope, mas que posteriormente assume representações nos Fóruns de Educação Estadual e Municipal de Educação e no Forprof/PA – enfim, fizemos e ainda fazemos uma dupla. A dinâmica é intensa, coordenação de eventos, partilha de representações nos espaços acadêmicos e sindicais, mobilizações, estudos, montagem de palestras, enfim vidas profissionais que nesta articulação anfopiana adentra nossos lares, nossas famílias e fortalecem amizades. Difícil pensar em Anfope-PA sem relacionar ao amigo Prof^o Emmanuel.

Compreendendo o movimento Anfopeano, enquanto uma tessitura, feito fios condutores de vida, onde os princípios e a força da Anfope conduzem para uma ampliação dos espaços de luta, faço referência ao contexto da última década, especialmente a partir de novembro de 2009 quando da organização do FORPROF-PA²⁷ Esse processo reafirma a ampliação do movimento por um fio condutor que vai se entrelaçando no tear da história, este momento teve culminância na II Conae, Conferência Nacional de Educação – MEC em 2014. Politicamente, grande participação do Parfor PA e da Anfope: submetemos enquanto Anfope, para apreciação do evento, os resultados de um projeto sobre Uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação de professores no Estado do Pará²⁸. O trabalho foi aceito, fizemos sua apresentação com o apoio do coordenador Parfor-PA. Este trabalho, devido sua importância no Parfor, resultou ainda em Seminário local e posteriormente em texto acadêmico já publicado²⁹

Seguindo a tessitura, retomo a questão - *Família, referida no caso*, como facilitadora das relações por ideais, compromisso, partilha, profissionalismo e determinação na luta pela educação. Assim evidencio que Licurgo Peixoto de

²⁷ Organização coordenada pelo Prof. Licurgo Peixoto de Brito, doutor em Geofísica e professor titular da Universidade Federal do Pará, com formação e prática docente em nível de graduação e pós-graduação em Educação em Ciências, cedido para a Secretaria de Estado de Educação para exercer a Coordenação Estadual do Parfor no Pará, desde julho de 2009, vindo posteriormente a exercer a função de Secretário Adjunto de Ensino na Seduc-PA.

²⁸ Projeto desenvolvido com os professores do Parfor-PA, publicado posteriormente em: Coletânea de Propostas Pedagógicas com uso de Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, são 16 projetos com experiências exitosas de aprendizagens mediadas pelas TIC, envolvendo Educação Física, Música, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, Física, além de estratégias e recursos que podem ser utilizados em Pedagogia, Computação e Educação do Campo.

²⁹ BRITO, A. R. P.; VELOSO, O.; BRITO, L. P. A Formação inicial de professores pelo Parfor-PA: tecnologias de informação e comunicação em evidência. In: ABDALLA, MA. F. B MARTINS, M.A.R. (Orgs.). Formação de professores, gestão e identidade profissional: implicações do Parfor, Santos, SP, Editora Universitária, Leopoldianum, 2017, p. 42-60

Brito é sim meu irmão e que pelo fio condutor anfopiano, nos encontramos de forma por nós imprevisível, envolto pela dinâmica do movimento.

Anfopeanos e anfopeanas, quem de nós, especialmente os/as chamados/as carinhosamente de “jurássicas/os”, não possui na memória uma relação de estudos, embates, mobilizações, interações de vidas que se entrecruzam na dinâmica do movimento? Todos vamos traçando nossa história, ao compreendermos a Anfope e seus princípios, passamos a defender onde estivermos uma concepção de formação, construída pelos próprios educadores em interação com o fazer pedagógico, amparado em pesquisas, estudos, com referencial epistemológico que sustenta e norteia os princípios anfopeanos quanto a proposta para os cursos de formação dos profissionais da educação.

Muitos educadores se alinham, combatem ou desconhecem a essência dos princípios defendidos pela Anfope, normal em uma sociedade democrática, – entretanto o que faz valer a luta é sua sobrevivência enquanto movimento. Movimento que tem sua origem no assumir a formação do educador numa perspectiva de produção coletiva do conhecimento e de forma dinâmica, consubstanciada a cada Enanfope. O grande desafio político é conseguir acompanhar e enfrentar medidas impostas pelos governos para adequar a educação aos ditames de seus planos que mercantilizam e desqualificam o ensino público e a formação do educador.

Este construto histórico anfopiano, pode ser “assinado” por vários educadores, cada um com sua experiência, com sua forma de contribuir. Estou correndo um grande risco, em fazer algumas citações, já me desculpando com tantos outros companheiros e companheiras, ainda militantes, que igualmente merecem registros. Mas, como não fazer referência a Prof^a. Márcia Ângela Aguiar, sócia fundadora da Anfope desde a Conarcfe em 1983, sendo a primeira coordenadora. Participou em eventos de Orientadores e Supervisores Educacionais na busca de entendimentos visando unidade em torno da Formação do Educador, (aí nos encontramos), ex-presidente também da Anfope, membro do Conselho Nacional de Educação – CNE, sem desvincular-se de seu compromisso com o movimento de educadores, com a Anfope. A companheira Bertha de Borja, militante e parceira de lutas desde o início dos anos 80 na Supervisão Educacional, passando pela FENASE e CNTE e até hoje, juntas na Anfope. A companheira Rita de Cássia Porto, ou seja, Rita Anfope, como é conhecida na Paraíba que ao chegar no movimento anfopeano, no limiar dos anos 90, o abraçou e a partir daí, contamos muitas histórias de Belém - João Pessoa - Belém e pelo Brasil, partilhando estudos, alinhando e/ou construindo idéias em prol do movimento ou mesmo, confidenciando questões desafiadoras da vida por vezes, nas longas noites de hotéis.

Mais um registro histórico, além dos já mencionados e que contribuíram e contribuem com a Anfope, Nilda Alves, Antonio C. Ronca, Leda Scheibe, Lucília Augusta de Paula (nossa atual brava presidente), Maria de Fátima Abdalla, Kátia Curado, Ivone Barbosa, Vera Bazzo, Celi Taffarel, Suzane Gonçalves, Denise, Marcelo, Deise, Gisele, Antonia Bussmann, Sônia Ogiba, Raquel Rodrigues, e tantos mais que peço: ao fazerem esta leitura se projetem nesta relação anfopeana, pois se você é parte, não se sinta fora. Considerando igualmente os Coordenadores Estaduais e Regionais que tem uma função política importantíssima na sustentação do movimento.

Ao fazer esta reflexão da vida que a Anfope nos traz, voltei no tempo incontáveis vezes, revi amigos, textos produzidos, palestras, mesas de debates, coordenação de eventos, reuniões da anfope e também com muitas outras entidades, cidades por onde andei e igualmente revi meus alunos ao longo desta trajetória inacabada. Entendo que consegui somar o movimento à minha vida profissional, dentro e fora das salas de aulas. No início deste texto, usei esta expressão, *quem quiz entendeu e aprendeu muito bem*, e hoje sinto-me honrada em partilhar grandes debates com alunos pós-graduados que envolvidos com a academia e com os movimentos sociais e sindicais em prol da educação e da formação do educador, injetam ânimo para a continuidade da luta. Luta efetivada nestes mais de 50 anos de trabalho com a docência, com a formação. Alguns alunos até dizem “Professora, a senhora é a cara da Anfope”, penso “*Que responsabilidade*”. Tais observações, ainda nos dão forças para seguir nesta luta desigual dentro da sociedade regida pela força do capital internacional.

A interação com eminentes anfopeanos e o conhecer dos princípios que sustentam o movimento formaram um tecido bem mais nobre quanto as relações profissionais, somadas às pessoais e familiares na dinâmica social que nos dá segurança afirmar: *A ANFOPE É VIDA!*

Referências

CONARCFE. *Documento Final do I Encontro Nacional*. Belo Horizonte, CONARCFE, 1983. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/1%C2%BA-Encontro-Documento-Final-1983.pdf> Acesso em 07 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica*. CONEB. Brasília MEC/SEA – 2008.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/ 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valmir Chagas. **Documenta**, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

Recebido em: 23 jun. 2019.

Aprovado em: 29 jun. 2019.

* Ex-presidente da Anfope (2008) e membro da Diretoria executiva, Coordenadora Regional Norte e integrante da Comissão Estadual – Pará, em várias gestões. Representante da ANFOPE em Fóruns Estaduais e Municipais referentes a Educação. Professora aposentada da Universidade Federal do Pará.

E-mail: arosapbrito@gmail.com

FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

MEMÓRIA do Movimento

**Princípios da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal
'cidadã': participação da sociedade civil nas políticas educacionais**

Iria Brzezinski

MEMÓRIA

Inaugurando a sessão Memória da revista *Formação em movimento*, escolhemos o artigo de autoria da Professora Iria Brzezinski, anteriormente publicado, em 2013, pela RBPAE (v. 29, n.2, p. 223-241, mai./ago. 2013). O texto retoma um documento importante – a Carta de Goiânia – e uma questão cara aos anfopeanos e aos que militaram no movimento de educadores nos anos 1980 - a participação coletiva na elaboração de princípios comuns que fundamentam a luta por políticas educacionais inclusivas. A Carta de Goiânia, documento datado de 1986, não é só um marco histórico, mas traz contribuições importantes para o entendimento do momento atual, em que o direito à educação é colocado em xeque pelo desmonte e retrocesso impetrado pelo governo. Iria Brzezinski faz uma análise contextualizada, do movimento que produziu a Carta de Goiânia à luz do momento político de 2013, mas que permanece contemporânea.

PRINCÍPIOS¹ DA CARTA DE GOIÂNIA / IV CBE NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL “CIDADÃ” (CF/1988): PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*PRINCIPLES OF THE CHARTER OF GOIÂNIA / IV CBE in the Federal
Constitution "Citizen" (CF/1988): Participation of civil society in educational policies*

*PRINCIPIOS DE LA CARTA DE GOLANIA / IV CBE en la Constitución Federal
"Ciudadano" (CF/1988): Participación de la sociedad civil en las políticas educativas*

Iria Brzezinski*

RESUMO

A Carta de Goiânia, resultante da IV CBE/1986, é o objeto. A pesquisa é teórica, de cunho histórico, com análise documental. O método é o materialismo histórico dialético. O referencial sustenta-se no arcabouço legal construído em razão e em consequência da CF/1988, provocadora de transformações nas políticas e práticas educacionais. Destas, analisam-se a formação e valorização dos profissionais da educação e a participação da sociedade civil no controle social.

PALAVRAS-CHAVE: Constituição Federal; políticas e gestão educacionais; formação e valorização de professores.

¹ Os educadores na IV Conferência Brasileira de Educação/1986 ao construírem a Carta de Goiânia acabaram por não fazer distinção entre indicadores e princípios. Consoante minha avaliação, na mencionada Carta, os termos são usados como sinônimos, por isto, optei por utilizar a expressão “princípios”.

ABSTRACT

The object of this work is the Charter of Goiania resulting from IV CBE/1986. It is a theoretical research, with a historical approach and documental analysis. The method is dialectical and historical materialism. The article discusses the legal framework built as a result of Brazilian Federal Constitution/1988 that provoked changes in educational policies and practices. We analyze the training and development of professional education and the participation of civil society in social control.

KEYWORDS: *Constitution, policy and management education, training and teacher appreciation.*

RESUMEN

La Carta de Goiânia, resultado de la IV CBE/1986 es el objeto de la investigación. Es una investigación teórica, de carácter histórico, con análisis documental. El método es el materialismo histórico dialéctico. El referencial se sustenta en la base legal, construido en razón y, como consecuencia de la CF/1988 que provoca transformaciones en las políticas y prácticas educacionales. De estas se analizan la formación y valoración de los profesionales de la educación y la participación de la sociedad civil en el control social.

PALABRAS-CLAVE: *Constitución Federal; políticas y gestión educacional; formación y valoración de profesores.*

Os profissionais da educação declaram-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira, e ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1239).

Palavras introdutórias

Interrompi momentaneamente a elaboração do presente artigo, de modo intencional, para participar da manifestação dos estudantes e professores realizada em 17 de junho do corrente ano, em Goiânia, sucedida por outras organizadas não só por estudantes e professores, e por muitas outras, na maior parte do território nacional, que abriga diversificados “brasis”.

Em razão do compromisso político, nos anos 1980, fui instigada, pelas lembranças de minha indignação de estudante de Ciências Sociais aos desmandos da ditadura militar nos “anos de chumbo”, desde 1964, e então elegi, como prioridade de minha profissionalização docente, a articulação das atividades acadêmicas profissionais à militância em movimentos sociais. Este compromisso político reside em ocupar os mais diferentes espaços públicos democráticos em defesa da escola pública, laica e gratuita, em todos os níveis e modalidades, para todos os brasileiros, com garantia de acesso e permanência bem sucedida, com qualidade social. Meu compromisso político objetiva, também, a defesa da valorização dos profissionais da educação e da formação inicial de professores na Universidade, lugar “[...] das ideias de formação, reflexão, criação e crítica, [lugar que] tornou-se também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber [...]” (CHAUÍ, 1999).

As manifestações, neste ano 2013, são representações simbólicas de que o cidadão brasileiro não adormece, mantém viva a consciência coletiva (IANNI, 1992) de que a cidadania articula-se à democracia que, por sua vez, é “sinônimo de soberania popular” (COUTINHO, 1999, p.42).

As passeatas que ocorreram e continuam a ocorrer, também, são simbolicamente representativas de que

a cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração (COUTINHO, 1999, p.42).

A materialização da manifestação de 17/6/2013, integrada em maioria por estudantes e professores, deu-se nos arredores da Praça Universitária, onde se situam a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

A seguir, os manifestantes se dirigiram ao marco zero da cidade, simbolicamente representado pelo “Bandeirante”, no cruzamento das avenidas Goiás e Anhanguera, contexto de encontro das diversas mobilizações, que se manifestavam a favor do passe livre estudantil no transporte urbano coletivo e contrários ao aumento das tarifas de passagens.

Para dimensionar o objeto do presente trabalho, é inevitável registrar que, na trilha da passeata, junto à Praça Universitária, localiza-se o espaço em que a Carta de Goiânia foi redigida: o Ginásio de Esportes da Universidade Católica de Goiás, hoje demolido por questões de segurança.

Antes de realizar meu intento de analisar a Carta de Goiânia, declaro que ela pôde ser escrita e reconhecida, como documento porta voz dos educadores brasileiros, no Parlamento, durante a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), face à realização da IV CBE, em Goiânia (GO), no período de 2 a 5/9/1986, com o tema *Educação e Constituinte*.

Realço o papel das CBE, desde a primeira de 1980, como um espaço dinâmico de debates, denúncias, análises e proposições para o enfrentamento dos graves problemas das políticas educacionais, com vistas a construir um projeto da educação nacional, cujos pilares se encontram na Pedagogia histórico-crítica, em contraponto às propostas governistas em relação às políticas educacionais.

Nos termos de Pino (2010), as CBE constituíram

um projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional.

Consoante os Anais da IV CBE, “a ‘Carta de Goiânia’, aprovada item por item na Sessão de Encerramento, pelos 5 mil educadores presentes, constitui os indicadores dos educadores brasileiros para a Nova Constituição” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1239).

Neste ato, os profissionais da educação demonstravam a decisão política de que sua cidadania, como a de todos os brasileiros, fosse reconquistada e expressa, com vigor, na nova Carta Magna, visto que a cidadania não fora respeitada por longos vinte e um anos de ditadura militar que, pelo golpe de 1964, tomou de assalto o poder.

Os educadores, reunidos na IVCBE/1986, em um contexto nacional de reconstituição do tecido social esgarçado pelo regime totalitário, e na tentativa de colaborar com reorganização da educação brasileira, na expectativa de outra Constituição, declararam-se “cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie”, como se revela em epígrafe.

Consoante declaração na Carta de Goiânia, os participantes foram movidos pelo objetivo de analisar o momento de redemocratização da sociedade e, ao mesmo, tempo, confiantes em “sua capacidade profissional e sua vontade política, [reivindicavam] a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1239).

O avanço conquistado a partir das demandas e pressões sociais no Brasil, em relação à universalização da educação básica pública, laica e gratuita pós Carta de

Goiânia, como direito do cidadão brasileiro, consta assim na CF/1988, em seu art.208, inciso I e na EC n. 59/2009: “dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Com efeito, para se tornar real o proclamado na Lei, não basta somente a vontade política da sociedade civil que se mobiliza. Nesta sociedade capitalista em que a concentração de renda² e as desigualdades econômicas e culturais são notáveis, é indispensável a destinação de recursos financeiros pelo Estado, para prover a ensinada universalização e gratuidade.

O embate, no Congresso Nacional, por mais recursos para a educação, atualmente está instalado: o País necessita, de imediato, de no mínimo 10% do PIB de recursos vinculados ao setor, conforme comprovam os estudos sobre financiamento educacional no Plano Nacional de Educação (PL n.8.035/2010/PLC n. 103/2012), em tramitação no Congresso (AMARAL, 2011). O Ministro da Economia, no entanto, vociferou, na Comissão Especial da Câmara dos Deputados, em 2012 que, com tal índice, o “Brasil quebra”.

Situações como estas incitam manifestações como as do *Outono Brasileiro/ano 2013*, que principiaram por uma questão pontual, mas logo incorporaram a emblemática destinação de mais recursos para as políticas sociais: educação, saúde, transportes, ampliando o espectro de reivindicações ao ultrapassar a bandeira única do passe livre estudantil e da minimização das tarifas do transporte coletivo. Aos poucos, as manifestações atingiram fortemente uma questão nodal, ao trazer à tona a discussão do sistema político brasileiro, do processo de debate sobre a reforma política que se arrasta, pelo governo popular, por mais de uma dezena de anos.

Assim se manifestam “as massas” de jovens na contemporaneidade, como se manifestavam os jovens educadores que, historicamente, participavam das CBE, defendendo o retorno da democracia na República Brasileira. Uma dessas CBE é objeto deste artigo, mais precisamente, os resultados IV CBE/1986 e as “indicações dos educadores brasileiros para a Nova Constituição”, expressos na Carta de Goiânia. Para dimensionar este objeto, optou-se pelo método do materialismo histórico dialético, que se coaduna com o desenvolvimento desta pesquisa teórica, interpretativa, de caráter histórico, com análise documental.

² O Brasil tem a segunda pior distribuição de renda conforme o Relatório Territorial Brasil 2013 da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que examinou dados de 2010. A título de comparação, o índice de Gini, relacionado à desigualdade na distribuição de renda *per capita* entre os estados brasileiros, foi de 0,30, enquanto que o país com menor concentração de renda, o Japão, alcançou o Gini de 0,06. O coeficiente varia de 0 a 1; quanto mais próximo de 0, menor a desigualdade (Cf. CORRÊA, 2013).

Carta de Goiânia: contextos, texto e princípios da área da educação para a CF/1988

Uma digressão pela história da educação brasileira, para focar os anos 1980, por um lado, revela um contexto em que, até a metade da década, a educação estava aprisionada ao ideário tecnocrata-militar e às práticas baseadas na Teoria do Capital Humano e na Pedagogia Tecnicista de Educação (SAVIANI, 2008), em vista do projeto de desenvolvimento da Nação capitalista a qualquer preço. Por outro lado, na segunda metade da década, a Nova República instalou-se, com o objetivo de levar adiante a redemocratização do País. Os movimentos sociais se mobilizavam, se fortificavam, por meio de uma espécie de invenção de novos protagonistas, tendo como centralidade a luta pela conquista dos direitos sociais e políticos usurpados pelos ditadores. Tais movimentos refutavam a luta identificada exclusivamente com conquistas materiais, tão ao gosto dos empresários e, entre eles, os empresários da educação, que transformaram a educação em serviço, tornando-a mercadoria posta à venda nas instituições que visam lucro. Ao analisar tal situação, Ianni (1992) argumenta que, neste caso, a mercadoria adquire cidadania, muito antes do que o cidadão brasileiro, cujo direito à educação pública não lhe fora conferido como dever do Estado.

Contra-pondo-se à ideia de educação como serviço, Cury (2002) elucida a concepção, assumida pelos legisladores na Constituição Cidadã/1988, de que educação não é mercadoria, é serviço público de cidadania, ao se considerar que “[...] a nossa Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação” (CURY, 2002, p. 172).

Na transição para a redemocratização da sociedade brasileira, a própria força de trabalho, à qual se integra a força dos trabalhadores da educação, explorada e oprimida pelo determinismo econômico, encontrou formas de expressão política nos movimentos sociais. A força de trabalho, como sujeito coletivo, questionava a dominação e mantinha o embate com seu opositor — o detentor do capital.

A cidadania, historicamente, tem sido o elemento de união entre movimentos sociais e educação. A educação, por sua vez, ocupa lugar central no conceito de cidadania coletiva, posto que esta se constrói no processo de luta, que é, em si próprio, um movimento educativo. Para Ianni (1992), a superação da não cidadania passa pela cidadania coletiva, que é concreta e pressupõe a realização dos direitos e dos deveres do cidadão do mundo. A cidadania do cidadão do mundo, no Brasil das últimas décadas, no entanto, está ainda em esboço e precisa continuamente ser conquistada.

Este era o contexto do período da transição da ditadura para a Nova República, que prenunciava a premência de uma nova Constituição. É lícito revelar, ancorada em Florestan Fernandes (1986), que a transição da ditadura dos anos 1980 fora arquitetada pelos próprios militares e seus aliados, mediante artilosa ação de cooptação contínua de uma série de movimentos sociais. Esta astuta ação resguardou a aparente retirada do governo autoritário. Na realidade, o que ocorreu foi que os militares “não foram derrubados, prepararam uma retirada [...]” (FERNANDES, 1986, p. 22). Nesta mesma linha interpretativa, Ianni (1989) confirma a retirada estratégica dos militares do poder, ao circunstanciar os momentos finais da ditadura a um contexto em que

[...] ocorreram greves operárias na cidade e no campo, além das greves de estudantes universitários, professores de escolas privadas e públicas, empregados de empresas privadas e funcionários públicos. [...] Aprofundam-se as divisões entre os grupos civis e militares, nacionais e estrangeiros que compunham o bloco do poder. [...] Até mesmo setores da alta hierarquia militar começaram a desentender-se (IANNI, 1989, p.110-111).

Como explicitado por Fernandes e Ianni, o cenário político nacional era de “transição democrática”, sem grandes mudanças na sua essência. O ano de 1983, contudo, é marcado por acontecimentos significativos. Na esfera econômica, a aceleração do tamanho da dívida interna e externa brasileira obrigou a ida do Brasil ao Fundo Monetário Internacional. Na esfera política, a restituição das eleições diretas para governadores dos estados submeteu o País a uma convivência

contraditória entre um governo central nascido de eleições indiretas e governos estaduais, legitimados pelo voto direto e, em sua maioria, opositoristas ao governo central. Ocorre, então, um agravamento da crise política, com a crescente perda de legitimidade do governo militar.

No esgotamento do modelo de gestão tecnocrata-militar, o Brasil, enquanto oitava potência econômica mundial ocupava, entre todos os países, no âmbito mundial, o 188º lugar em distribuição de renda. Constam no texto da Carta de Goiânia dados estatísticos oficiais que comprovavam existir, em 1986, cerca de 60% dos brasileiros em “estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1240).

Dados contidos na Carta revelavam a precariedade da educação como direito social e dever do Estado:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;

- cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1240).

Em relação ao analfabetismo, a ditadura transferiu para a Nova República 19 milhões de analfabetos (26% da população), com 32% destes analfabetos situando-se na faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos, que constitucionalmente tinham direito à escola de 1º grau (terminologia da época) obrigatória, pública e gratuita. Apesar de o analfabetismo ser um mal que perdura no País pelo reiterado descaso das políticas educacionais, ele foi acentuado durante a ditadura, notadamente, pela redução dos recursos destinados à educação. Em face à contextualização colocada em evidência, os procedimentos do governo denotam a não prioridade da educação nos planos governamentais, também após a ditadura, até a realização da IV CBE/1986, com reflexos negativos na política de formação de professores, bem como na valorização do profissional da educação, que acabou por se proletarizar. A ação governamental traía o discurso encontrado nas justificativas dos planos de governo e a progressiva proletarização aproximou professores do movimento sindical do operariado urbano. Este último quartel da década de 1970 ocupou o espaço político, alargado por um conjunto de medidas que permitiram maior participação da sociedade civil no questionamento da legitimidade do estado de segurança nacional (BRZEZINSKI, 2002). Uma sequência de medidas iniciada pela extinção do Ato Institucional n. 5 (AI-5)³, seguida da anistia, da mudança da legislação eleitoral, da reorganização pluripartidária e da possibilidade das eleições diretas para governadores estaduais, favoreceu a instauração da “política reinventada” (SADER, 1988, p. 21) dos movimentos sociais.

Na esteira desta reinvenção, os movimentos sociais propunham uma nova agenda para a educação, baseada em princípios democráticos, ao mesmo tempo em que novos personagens entravam em cena, fortificando as lutas da sociedade civil organizada; dentre elas, as lutas e reivindicações do movimento nacional de

³ Ato baixado em 13/12/1968, no governo de Costa e Silva, que vigorou até dezembro de 1978, produzindo inúmeras ações arbitrárias de efeitos duradouros. É reconhecido como um dos atos mais cruéis do regime militar, pois determinou o poder de exceção (extra-constitucional) aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou “subversivos”.

educadores, engendrado no interior da I CBE, na PUC/SP, reduto de resistência às arbitrariedades praticadas pelo poder dos militares.

Os novos protagonistas se mobilizavam, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, rompendo o silêncio das ruas das principais cidades brasileiras, que ficavam repletas de jovens trabalhadores, professores, estudantes. Estes clamavam por democracia e liberdade de expressão e desejavam falar, arrancando a mordaza da censura cominada pela ditadura militar.

Ao comparar as sucessivas manifestações deste *Outono Brasileiro/ano2013* com as dos anos 1980, elas guardam algumas aproximações. Os jovens se aglutinaram nas ruas tanto nos anos 1980 quanto em 2013. Ambas as manifestações se revestiram de sentido político. No primeiro período, em 1984, exalto a mobilização da sociedade civil na Campanha pelas *Diretas Já*⁴, que tinha como símbolo o amarelo. Esta campanha tomou tal proporção que invadiu as praças públicas com milhares de cidadãos, provando a ansiedade da população brasileira em conquistar o direito de eleger o dirigente máximo da Nação. Ainda que houvesse muita pressão sobre o Congresso Nacional para aprovar a emenda das *Diretas Já*, foi nos bastidores do Parlamento que uma crise política consagrou a derrota dessa Campanha, transferindo para o Colégio Eleitoral o direito que fora subtraído do povo: eleger o Presidente da República.

No *Outono Brasileiro/ano 2013* as manifestações, cujo símbolo é o branco matizado de verde-amarelo, simbologia da paz e da identidade brasileira, atingiram uma questão política da mais alta envergadura, ao trazer à tona a discussão do sistema político, pelo fato de a reforma política se arrastar pelo governo popular, por mais de uma dezena de anos. Ademais, os manifestantes imersos no contexto da construção de obras faraônicas para o Brasil sediar a Copa do Mundo/2014 exigem prestação de contas do governo. O diferencial, neste 2013, é que os manifestantes articulam nas ruas e praças, mas interagem muito mais nas redes sociais, graças ao desenvolvimento tecnológico mundial.

Assim se manifestam as “massas”⁵ na contemporaneidade, como se manifestavam para o retorno da democracia, na República brasileira, os jovens educadores que, historicamente, participavam das CBE, desafortunadamente sem contar com as redes sociais.

⁴ Movimento que visava ao restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República, liderado pelo partido oposicionista. As Diretas Já conseguiram mobilizar a maioria dos cidadãos brasileiros a favor do voto direto para a escolha do Presidente, em 1985.

⁵ Expressão que traduz a expressiva agregação de crianças, adolescentes, adultos e idosos à mobilização estudantil e de professores que exigem serem ouvidos pelos poderes executivos. Nestas manifestações, que tomam corpo em todo o País, infelizmente se infiltra a turba que pratica atos de violência e vandalismo.

Na verdade, nos anos 1980, era o plano político que suscitava o aparecimento das contradições entre os interesses do aparato estatal e da sociedade civil, o que propiciou a instalação do Comitê Pró-Formação do Educador⁶, em 2/4/1980, durante as exposições sobre a reformulação do currículo da Pedagogia e das Licenciaturas na I CBE (ANDE, ANPED, CEDES, 1981). O Comitê teve como sede a Faculdade de Educação da UFG, vanguardista na reformulação de seus cursos de Licenciatura e na extinção das habilitações do curso de Pedagogia. Faço notar que esteve em pauta na IV CEB: a) a mudança do modelo de formação inicial de professores, que resguardava o Esquema 3+1 (bacharelado e licenciatura); b) a extinção do currículo mínimo dos cursos de formação de professores baixado pelo Conselho Federal da Educação (CFE). Os participantes da IV CBE reivindicavam que a nova Carta Constitucional consagrasse “os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e de dever do estado em promover meios para garanti-las” (ANDE, ANPED, CEDES, 1981, p. 1241). Ao mesmo tempo, se tornou indubitável a elaboração de outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, com fulcro nos princípios a serem consagrados na Constituição, aprovada em 5/10/1988.

Os princípios que implicavam assumência pela Assembleia Nacional Constituinte merecem ser aqui analisados. Em face dos limites impostos pela natureza deste trabalho, optei por um recorte daqueles mais significativos aos propósitos da temática deste artigo, num elenco de 21 princípios que deveriam ser “inscritos no texto constitucional” (*idem*, p. 1242).

Princípios assegurados na CF/1988 e nos dispositivos legais decorrentes

Com o escopo de demonstrar as relevantes contribuições da Carta de Goiânia, incorporadas à CF/1988 e aos dispositivos legais decorrentes da Carta Magna, procuro agrupar os princípios da mesma natureza e que serão analisados, comparativamente, ao que permanece na Constituição Federal/1988 que, em 25 anos de vigência, foi alterada por diversos Decretos e Leis.

O Princípio 1 da Carta de Goiânia/1986, sob minha análise, desdobra-se nos subseqüentes 2, 3, 4, 5, 7 e 9, os quais estão assim dispostos na Carta:

⁶ Este Comitê foi o núcleo emergente da consolidação do movimento de educadores. Em 1983, passou a constituir-se como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarfe), em 1990 transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

PRINCÍPIOS da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988):
Participação da sociedade civil nas políticas educacionais

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente do sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
3. O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.
4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias na semana.
5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade, com atendimento prioritariamente pedagógico.
7. É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento deste dever.
9. O ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos (ANDE, ANPED, CEDES, 1981, p. 1242).

O Princípio 1 trata da concepção de educação escolar como direito. Foi inscrito na CF/1988, em seu art. 205; na Lei n. 9.394/1996 e no PL n. 8.035/2010/PLC n.103/2012. Esta concepção, sob uma visão orgânica da educação nacional e de suas finalidades, ofereceu bases para:

- a) instituir pelo art. 205 da Constituição Cidadã que “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”;
- b) estabelecer a finalidade da educação brasileira da Lei n. 9.394/199 (art. 2º): “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”;
- c) garantir a oferta da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (CF/1988, art. 208, inciso I. Redação dada pela EC n. 59/2009); da educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (CF/1988, art. 208, incisos IV. Redação dada pela EC n. 53/2006); da oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de

programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (CF/1988, art. 208, inciss VII. Cf. EC n. 59/2009);

d) assegurar a progressiva universalização do ensino médio gratuito (CF/1988, art. 208, incisos II. Cf. EC n. 14/1996);

e) determinar em seu art. 214 o estabelecimento do “plano nacional de educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam: a I- erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País” (CF. EC n. 59/2009).

Sinalizo que tais determinações e obrigatoriedades, que ampliaram os dispositivos pertinentes às constituições anteriores à CF/1988, assim como firmaram outros princípios, como o do pluralismo de ideias, da liberdade para o exercício do controle social da educação pela sociedade civil organizada, da obrigatoriedade de práticas de gestão democrática em todos os níveis e modalidades de ensino são, de fato, justificativas para que a CF/1988 seja reconhecida por Constituição Cidadã.

As conquistas da sociedade brasileira, por meio de demandas, pressões e reivindicações à Assembleia Nacional Constituinte, conduziram os legisladores a aprovarem dispositivos com raízes históricas anteriores à República Brasileira. Pelo menos uma lei do período imperial deve ser aqui mencionada: a Lei de 15/10/1827. Esta lei contém ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo educativo. Apesar de ter vigorado somente a ideia da distribuição racional pelo território nacional das escolas de “primeiras letras”, esta lei (art.10) tem o mérito de prescrever a obrigatoriedade do “ensino das primeiras letras” para todos os cidadãos brasileiros, com a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos.

A partir deste ousado primeiro passo, o direito de acesso à educação escolar, em que o ensino obrigatório e gratuito tem natureza de direito público subjetivo, é uma conquista relevante para o cidadão brasileiro. Na CF/1988, foi atribuído ao cidadão um *ethos* digno de sua identidade brasileira: o direito à educação pública e gratuita de qualidade social como dever do Estado e da Família.

Tal é a dimensão política do proclamado direito à educação escolar brasileira, que não pode se restringir a uma cerimoniosa apologética aos direitos sociais. Estes são concebidos como direitos que abrem horizontes para que o cidadão usufrua da riqueza material e simbólica construída pela coletividade humana e, por isto, devem ser garantidos pelo Estado republicano e democrático, como conquista histórica das lutas sociais e não como benesses concedidas pelo governo ou por partidos políticos.

Na verdade, a educação brasileira como direito social implica direito de acesso à educação pública, gratuita, que deve incluir todos os brasileiros, quer estejam na faixa etária considerada “idade própria” para ingresso, consoante a CF/1988, quer sejam aqueles que não tiveram oportunidade de, naquela idade, bater às portas da escola. Este direito tem garantia constitucional, como citado anteriormente. O direito social à educação implica, também, a universalização do acesso, a ampliação da jornada escolar ancorada na concepção de escola integral e a garantia da permanência bem sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos e idosos, em todas as etapas e modalidades da educação escolar brasileira. Ademais, este direito foi ampliado pela EC n. 59/2009 (art. 208 da CF/1988, inciso VI), ao garantir atendimento do educando, em todas as etapas da educação básica, por meio dos programas suplementares supramencionados.

Com efeito, a condição atribuída à educação escolar brasileira no Princípio 1, constante da Carta de Goiânia, foi incorporada à CF/1988 e à LDB/1996 como

[...] bem público de caráter próprio, por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2006, p. 2).

Faço notar, contudo, que este direito social à educação, com atendimento prioritariamente pedagógico à educação infantil para crianças de zero a 6 anos e 11 meses de idade, constante no Princípio 5 da Carta de Goiânia/1986, não consta da CF/1988, nem tampouco da LDB/1996. Entendo que isto ocorreu não só porque houve alterações pela EC n.59/2009, que assegurou a oferta da educação infantil obrigatória com limite mínimo de ingresso aos 4 anos de idade, como porque foi negada a possibilidade de crianças de zero a 4 anos terem direito ao atendimento pedagógico pela educação pública, gratuita e obrigatória. Não restam dúvidas de que esta reivindicação constitui luta acirrada dos movimentos sociais após a EC n.59/2009 e, em especial, do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). Este movimento tem, entre seus princípios, a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, visando o bem estar, o crescimento e o pleno desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos, e o objetivo de concitar a sociedade brasileira ao reconhecimento e à consciência coletiva acerca do

significado do atendimento nos primeiros anos de vida do desenvolvimento do ser humano.

No que respeita ao ensino médio, Princípio 9 da Carta de Goiânia, este tem foco na última etapa da educação básica, ainda não são asseguradas sua gratuidade e obrigatoriedade na escola pública, apesar de a Carta Magna e a LDB/1996 instituírem sua progressiva obrigatoriedade.

Com efeito, as condições indispensáveis para o atendimento ao ensino médio exigem um financiamento próprio, que impulse os jovens a concluírem a educação básica, tanto com vistas ao ingresso no mercado do trabalho, como no ensino superior. A não conclusão desta etapa da educação básica em cursos regulares pelos jovens tem sido histórica herança de negligência do poder público, segundo o Relatório de Comissão Especial do CNE, intitulado: *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (2006).

Embora o Educacenso do INEP acuse a existência, em 2012, de 8.376.852 matrículas, com 89% na escola pública no ensino médio regular, contra 1.345.864 matrículas na Educação de Jovens e Adultos com 15 anos de idade e mais, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE) mostram que em torno de 5 mil jovens na idade de 15 a 17 anos não frequentam o ensino médio no Brasil. As taxas de escolarização líquida, que medem a porcentagem da população com essa faixa etária que está na etapa educacional correta, revelam baixos índices em todo o País e uma grande desigualdade regional. Esta é uma enorme distorção idade/série, que provavelmente poderá vir a ser corrigida ao longo dos anos, caso seja de fato implementada a universalização do ensino médio público e gratuito.

Uma análise da Meta 3 do PNE n. 8.035/2010, em tramitação no Senado Federal (PLC n.103/2012), leva a crer na inaplicabilidade da progressiva universalização do ensino médio, não só por falta de recursos (não há garantia da destinação de 10% do PIB para a educação), mas pelo anacronismo em relação ao programado na referida meta. Se o novo PNE tivesse entrado em vigência em 2011, como previsto, os definidores de políticas educacionais teriam cinco anos para universalizar, até 2016, o atendimento escolar, no ensino médio, de toda a população de quinze a dezessete anos e, para elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas nesta etapa da educação básica para 85%, contariam com nove anos. Esta Meta está fadada ao insucesso, como ocorreu nas previsões feitas para o ensino médio no PNE/2001.

Causa estranhamento a inoperância das políticas educacionais que não suscitam a reorganização da escola básica e dos currículos escolares, de modo que atraiam crianças e jovens a buscar respostas aos interesses para o seu

desenvolvimento humano e que valorizem a vida cotidiana, para que tenham consciência de sua natureza. Sem dúvida, esses interesses devem estar associados à aprendizagem do conhecimento que permita a *omnilateralidade* do desenvolvimento de homens e mulheres, de um “desenvolvimento total, completo, multicultural, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87).

Esta posição do autor tem centralidade na concepção gramsciana de escola unitária, em que todas as classes sociais têm direito à escola básica que propicie a plenitude do “[...] desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores e de seu uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Em face à proposição de escola unitária e integral, a formação de qualidade elevada dos profissionais da educação e sua valorização como profissional do humano (SAVIANI, 1985, p.27) constitui-se, portanto, a principal tarefa contemporânea. É evidente que o profissional bem formado tende a abrir possibilidades de uma educação emancipadora, comprometida com o desenvolvimento total de crianças e jovens para o enfrentamento da vida cotidiana, com consciência coletiva e com inserção no mundo do trabalho.

Na sequência da análise dos Princípios da Carta de Goiânia/1988 inscritos na CF/1988, a ênfase se dá nas condições de trabalho do profissional docente e em uma profissionalização que possa valorizá-lo, de fato, como profissional do humano.

Cabe destaque, aqui, ao Princípio 11:

Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis e que inclua o acesso com o provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização.

Este princípio consta do art.206 da CF/1988, em cujo *caput* e incisos são elencados oito princípios. Destacam-se dois que realçam a valorização dos professores, incluídos na CF pela EC n. 53/2006:

[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, e piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

De igual forma, na LDB/1996, o princípio está assim expresso no art. 3º: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...]: “VII — valorização do profissional da educação escolar”. Em continuidade, nesta Lei, no art. 67, tal valorização é prerrogativa de todos os sistemas de ensino e deve ser assegurada nos estatutos e nos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Na verdade, não havia, antes da LDB/1996, uma denominação identificadora do profissional da educação. Na Carta de Goiânia, ele é nominado “educador” ou “profissional do magistério”. Na CF/1988, o termo adotado é “profissional da educação escolar”. Claro está que cada denominação traduz uma concepção deste profissional, que pode ser bastante restrita ao “profissional da educação escolar”, ou mais abrangente, como “profissional da educação”.

A redação dada ao Art. 61 da LDB, pela Lei n. 12.014/2009, configura-se como uma retração na abrangência do conceito “profissional da educação”, ao ser substituído por “profissional da educação básica”, que se desdobra nas denominações “professor” e “trabalhador da educação”, como pode ser conferido nas redações dadas pela referida lei ao *caput* do art. 61 e aos incisos I, II e III.

As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, do CNE/2009, todavia, restringiram ainda mais a concepção requerida pelos tempos atuais, em que a educação assume uma conotação que ultrapassa os muros da escola e ganha espaços não escolares, nos quais se realiza o ato educativo.

Em síntese, independentemente da questão conceitual discutida nos parágrafos anteriores, a ensejada valorização dos profissionais reivindicada pelas entidades envolvidas com o movimento nacional de educadores e que integram o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública foi golpeada pela não aceitação, no Substitutivo Vanhoni ao PNE n. 8.035, da Emenda Substitutiva à Meta 15. Esta foi concebida da seguinte maneira: implantar o Subsistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação (SNFVPE),

congregando um grande esforço nacional para a formação docente, presencial, em atuação conjunta dos entes federados, estabelecendo um plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação e de valorização dos profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas de educação superior existentes nos Estados, Municípios e Distrito Federal, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes, considerando a obrigatoriedade da implementação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério.

Com apoio em ideias de Saviani (2009) acerca da noção de Sistema Nacional (2009), tenho a compreensão de que o processo de construção do Subsistema Nacional de Formação e de Valorização de Professores demanda instaurar, de modo orgânico, plural e articulado, a concepção democrática e emancipadora de Sistema Nacional de Educação, que implemente, dinamicamente, uma política nacional global de formação e valorização profissional dos docentes da educação brasileira. Urge romper a condição confortável da inércia das políticas educacionais que, historicamente, não reconhecem o valor social da profissão docente, desvalorizando-a. Tal desvalorização afugenta jovens talentosos que não se formam professores, devido à progressiva proletarianização dos profissionais da educação brasileira, dado que sequer a Lei n. 11.738/2008, do Piso Nacional Salarial, foi aplicada em todos os estados da Federação.

Ainda mais dois princípios, constantes da Carta de Goiânia/1988, serão analisados: os de n. 19 e 20. Ressalto que os Princípios 12 e 13 terão registro, mas não serão debatidos, pois a sua especificidade exige detalhamentos que não são objeto deste artigo e se relaciona com as exigências de a Universidade e outras IES terem “funcionamento autônomo e democrático”, de as universidades públicas reivindicarem a participação “no processo de elaboração da política da cultura, ciência e tecnologia” e de serem as “principais executoras dessa política”. No que tange aos princípios 19 e 20, seu conteúdo rege que:

O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento do controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino.

É preciso interrogar se é possível realizar controle social da execução da política educacional em um país que, apesar de sua Carta Magna definir a República Federativa como Estado democrático de direito e dar contornos nítidos à democracia participativa e colegiada, contraditoriamente mantém o

empoderamento de Estado regulador, por meio dos mais diferentes mecanismos de controle praticados pela sociedade política.

Nesta perspectiva, o Estado regulador exacerba sua autoridade e assume o controle das organizações de trabalhadores, entidades sindicais e estudantis, associações, dentre outras, de forma estratégica porém velada, em particular materializadas na forma de cooptação ou de pactos consensuados, uma vez que “a centralidade do econômico, como estruturador das relações sociais, define as características e limites das propostas políticas” (BIANCHETTI, 1996, p. 26).

Quero crer que nem tudo carece de tais críticas, pois ainda que a sociedade civil não se configure homogênea, alguns segmentos das classes sociais, aguçados pela consciência coletiva, participam em Conselhos de acompanhamento da implementação de políticas educacionais. Atenho-me ao controle social da educação básica e das políticas de formação de profissionais da educação, tanto pelo Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), enquanto espaço que viabiliza certo controle da aplicação adequada dos recursos financeiros como meio de combate à corrupção, quanto pelo recente espaço democrático (BRZEZINSKI, 2013) de acompanhamento das políticas de formação de professores nos estados da Federação e no Distrito Federal — Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos pós Decreto n. 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Por fim, retomo ideias de Gramsci (1917) para afirmar que as manifestações atuais da sociedade civil não são mais do que o despertar de quem vive verdadeiramente e mantém viva sua consciência coletiva, de quem é cidadão, de quem não é indiferente às reivindicações dos movimentos sociais, de quem toma partido da educação pública e gratuita para todos os brasileiros

Referências

AMARAL, N. *A hora da verdade para o financiamento da educação no Brasil: a visão dos 10% do PIB*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 25 mai. 2011.

ANDE; ANPED; CEDES. *Anais da I CBE*. São Paulo: Cortez, 1981.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia, 5 de setembro de 1986. *Anais da IV CBE*. Tomo 2. São Paulo: Cortez, 1988, p. 1238-1244.

PRINCÍPIOS da Carta de Goiânia / IV CBE na Constituição Federal “cidadã” (CF/1988):
Participação da sociedade civil nas políticas educacionais

BIANCHETTI, R. G. *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL.MEC.CNE.CEB. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: CNE/CEB, 2006. Impresso.

CORREA, M. *Brasil tem a segunda pior distribuição de renda em ranking da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/economia/brasil>. Acesso em: 19 mar. 2013.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

BRZEZINSKI, I. Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente: espaço democrático mediador de políticas de formação de Professores e do regime de colaboração? *Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Recife: UFPE, 2013. CDROM.

CHAUÍ, M. *A universidade operacional*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 21 out. 2008.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. *Perspectivas*. São Paulo: UNESP, v. 22, p. 41-59, 1999.

CURY, C. R. J. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: MEC/Escola de Gestores, 2006.

FERNANDES, F. *Nova República?* 3 ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1986.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *La Città Futura*. 1e. 1917. Trad. Pedro C. U. Cavalcanti. Disponível em: <marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em: 9 de mar. 2013.

IANNI, O. A Nova República no Brasil. In: CUEVA, A. (org.). *Tempos conservadores*. São Paulo, Hucitec, 1989, p. 109-129.

_____. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

PINO, I. R. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (verbete). In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM

SAVIANI, D. *Sentido da pedagogia e papel do pedagogo*. Revista ANDE, n. 9, São Paulo, 1985, p.27-28.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

*Iria Brzezinski foi presidente da Anfope por diversos mandatos (1994-1996; 2008-2010; 2010-2012; 2014-2016), é doutora em Educação pela USP, professora titular da Universidade Católica de Goiás (UCG) e professora aposentada da Universidade de Brasília (UnB). Federal Rural do Rio de Janeiro. Presidente da Anfope.

E-mail: iria@ucg.br

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

ENTIDADES

FORUMDIR
FORPARFOR
FORPIBID Rp

FORUMDIR: COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

FORUMDIR: Commitment to public education

FORUMDIR: Compromiso con la educación pública

Dirce Djanira Pacheco e Zan*

Maria Renata Alonso Mota**

RESUMO

Este texto traz um breve relato da trajetória, ações e propostas do Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, entidade nacional criada em 1992, destacando seu compromisso com a educação pública e com a formação de professores no país. O FORUMDIR tem ao longo de seus 37 anos de existência contribuído de forma significativa para o debate das políticas públicas de formação de professores e do aprofundamento de questões relativas ao campo da educação.

PALAVRAS-CHAVE: FORUMDIR; formação de professores; políticas públicas.

ABSTRACT

This text brings a brief account of the trajectory, actions and proposals of the National forum of Directors of Colleges/Centers of education or equivalents of Brazilian public universities-FORUMDIR, a national entity created in 1992, highlighting its commitment to Education and training of teachers in the country. FORUMDIR has over its 37 years of existence contributed significantly to the debate of public policies for teacher education and the deepening of issues related to the field of education

KEYWORDS: *Forumdir; teacher training; public policies.*

RESUMEN

Este texto ofrece un breve relato de la trayectoria, acciones y propuestas del Foro Nacional de Directores de Colegios/Centros de Educación o equivalentes de las universidades públicas brasileñas-FORUMDIR, entidad nacional creada en 1992, destacando su compromiso Educación y formación de profesores en el país. FORUMDIR ha contribuido significativamente a sus 37 años de existencia al debate de las políticas públicas para la educación de los docentes y a la profundización de las cuestiones relacionadas con el ámbito de la educación.

PALABRAS CLAVE: *Forumdir; formación del profesorado; políticas públicas.*

Forumdir

O Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, foi criado em 1992 e tem como principal diretriz, prevista em seu regimento, o fortalecimento do ensino público, gratuito, universal e de qualidade em todos os níveis e o avanço das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do educador¹. De forma articulada com esta diretriz, o FORUMDIR possui algumas finalidades que também estão expressas no Regimento interno, a saber: participar, integrar e fortalecer os movimentos organizados da sociedade brasileira em prol da ampliação da oferta, da democratização e da qualidade da educação pública; interferir na definição das políticas públicas educacionais, em geral, e daquelas destinadas aos cursos de formação do educador, em especial; e, socializar as diversas experiências acadêmico-administrativas desenvolvidas pelas Instituições participantes com vistas à formulação de projetos políticos educacionais. Participam deste Fórum, os dirigentes das Faculdades de Educação, Centros de Educação ou equivalentes, das universidades públicas brasileiras.

Desde sua criação, o FORUMDIR tem contribuído de forma significativa para o aprofundamento e debate de questões relativas ao campo da educação e, de forma especial, as que dizem respeito à formação de professoras e professores. Além das ações que envolvem os temas específicos, ao longo da sua existência a ação do FORUMDIR tem se dado de forma articulada com outras entidades educacionais na proposição e acompanhamento das políticas públicas brasileiras voltadas para a Educação Básica e para o ensino superior.

Nesse sentido, dentre as temáticas que têm sido recorrentes nos encontros nacionais e regionais e demais ações do FORUMDIR, as políticas que afetam os cursos de formação de professoras e professores em nosso país, têm sido um dos grandes focos de discussão. No que diz respeito a este tema especificamente, o FORUMDIR tem se posicionado, desde então, na defesa de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, compreendendo-a como condição para a valorização do magistério e para a

¹ FORUMDIR. Regimento. 2001.

melhoria da qualidade da escola e da educação públicas que atendam aos interesses da ampla maioria de nossas crianças, jovens e adultos.

Desde a LDB de 1996, o FORUMDIR tem assumido uma posição clara na defesa da formação das professoras e dos professores em nível superior universitário e na garantia de uma formação que seja indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Teve ao longo desse tempo, uma postura de defesa contundente de tal formação e uma atuação no sentido de fortalecer os Fóruns de Licenciaturas em nossas Universidades.

Nesse sentido, se juntou a ANFOPE em diferentes momentos, como em 1999 quando do posicionamento conjunto contrário à forma como havia se constituído um GT para formular as Diretrizes para a Formação de Professores e no combate ao Parecer da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação que dispunha sobre o curso Normal Superior e as então Habilitações para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos Cursos de Graduação em Pedagogia. Contrariamente ao que estava previsto pelo CNE naquele momento, o FORUMDIR se posicionava na defesa do respeito às trajetórias históricas das Faculdades e Centros de Educação e a garantia da formação das professoras e dos professores no nível superior, de forma especial, nas universidades públicas. Desde então, entendemos também que se faz necessária a articulação entre graduação e pós-graduação na formação desse profissional e de que esteja alicerçada em uma sólida formação teórico e prática.

O FORUMDIR também se posiciona frente às dificuldades de construção de políticas de formação profissional, considerando a diversidade cultural e as dimensões continentais de nosso país. Foi nesse sentido que, em sua carta do XI Encontro Nacional ocorrido em Manaus (2000), o Fórum se posicionou favorável a oferta dos cursos de formação em modalidades diversas, incluindo a EAD, mas indicava já naquele momento, a necessária garantia de qualidade na oferta de tais cursos o que demandaria uma ação efetiva do Estado na garantia de mecanismos capazes de cercear ações corporativas de setores empresariais. Por compreender que a formação de professores é de responsabilidade de política de Estado foi que, em carta² de 2002, o Fórum manifestou sua preocupação com a transferência da responsabilidade de avaliação dos cursos de formação de professores para o INEP, por entender que dessa forma se abriria a possibilidade da representação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas como agentes nesse processo. Na avaliação do FORUMDIR, essa mudança colocaria em risco o papel estratégico dessa ação que deveria ser compreendida como de responsabilidade do Estado, mantendo-

² Carta do XVI Encontro Nacional – Chapada dos Guimarães – MT (2002).

a isenta de interesses corporativos e privatistas das instituições que ganhavam terreno em nosso país.

Mais recentemente, muitas das lutas que imaginávamos já vencidas, retornam para o debate entre nós diretoras e diretores das Faculdades e centros de Educação. Em especial, a luta em defesa da autonomia didático-acadêmica e científica das Universidades, prevista no artigo 207 de nossa Constituição Federal. Desde que houve recentemente o avanço de forças reacionárias em nossa sociedade que culminou com a tomada de postos governamentais, as professoras e nos professores se tornaram alvos privilegiados do ataque de grupos conservadores e de extrema direita. O projeto conhecido como “Escola sem Partido” e seus defensores, tentam amedrontar e silenciar as professoras e os professores brasileiros sob a ameaça de que estes seriam doutrinadores de nossos estudantes. Na contraposição desse movimento conservador, o FORUMDIR tem atuado em diferentes frentes e publicou em 2018 uma carta aberta em defesa da democracia, da autonomia didática e da liberdade de expressão nas salas de aula em todo o território nacional. Nessa carta, alertou sobre o risco, a partir da difusão e aprovação desse projeto em diferentes municípios e estados pelo país, de se restringir a pluralidade de ideias em nossas escolas e cercear a atividade docente, com o claro intuito de transformar as professoras e os professores em meros aplicadores de técnicas e transmissores de conteúdos prontos e pretensamente neutros.

Dentre os temas prioritários das discussões recentes do FORUMDIR, destacamos, também, a defesa intransigente da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Este direcionamento tem sido importante e necessário, tendo em vista o preocupante quadro que aponta para uma revogação destas Diretrizes, pois, no momento, tramita no âmbito do Conselho Nacional de Educação uma proposta de Base Nacional de Formação de Professores. Esta proposta desconsidera todo o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que é resultado de amplas discussões que expressa a luta por uma política nacional de formação e valorização de professoras e professores. Nesse sentido o FORUMDIR vem, desde os seus encontros regionais, nacionais e com outras entidades afirmando a relevância da imediata implementação da Resolução 02/2015.

Através de reuniões nacionais anuais e encontros regionais, as diretoras e os diretores das Faculdades e Centros de Educação das universidades públicas nacionais, contribuem através do compartilhamento das distintas experiências regionais para o aprimoramento dos projetos institucionais e da presença do Fórum no cenário nacional. São essas reuniões também, os espaços privilegiados para o fortalecimento de ações conjuntas para que sigamos

defendendo a Universidade pública, gratuita, de qualidade socialmente referendada e democrática.

Recebido em: 27 jun. 2019.
Aprovado em: 30 jun. 2019.

* Dirce Djanira Pacheco e Zan é doutora em Educação (Unicamp), é diretora da Faculdade de Educação da Unicamp (2016-2020) e presidente nacional do FORUMDIR.

E-mail: dircezan@unicamp.br

** Maria Renata Alonso Mota é doutora em Educação (UFRGS), é diretora do Instituto de Educação da FURG (2016-2020) e vice-presidente nacional do FORUMDIR.

E-mail: mariarenata.alonso@gmail.com

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica

FORPARFOR: Articulated actions around the defense of the higher education of basic education teachers

FORPARFOR: Acciones articuladas en torno a la defensa de la educación superior de los maestros de educación básica

Mark Clark Assen de Carvalho*

RESUMO

Esse trabalho objetiva contextualizar a implantação do Plano Nacional da Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR e suas repercussões junto às redes públicas de ensino no tocante ao atendimento das demandas de formação superior dos professores da educação básica. Consideramos a abrangência e capilaridade do programa desde o seu lançamento em 2009 até os tempos de incertezas atuais. As análises operam com dois movimentos: o primeiro situa o papel e a ação exercida pelo Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR/FORPARFOR, em defesa da sua manutenção como política de formação de professores e, em um segundo movimento, procura articular ações conjuntas com outras entidades científicas e fóruns de representação nacional. O PARFOR é a única ação estatal vigente no País que visa cumprir as exigências da formação inicial de professores, podendo contribuir de forma efetiva com o cumprimento de metas constantes no Plano Nacional de Educação. O FORPARFOR, em articulação com a ANFOPE, o FORUMDIR e o FORPIBID, vem procurando pautar o debate acerca da necessidade de manutenção da política nacional de formação de professores e dos programas destinados a formação de professores da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR; política educacional; formação de professores.

ABSTRACT

This work aims to contextualize the implementation of the National plan for the formation of teachers of basic education/PARFOR and their repercussions with public education networks regarding the fulfillment of the demands of higher education of the teachers of Basic education. We consider the scope and capillarity of the program since its launch in 2009 until the times of current uncertainties. The analyses operate with two movements: the first situates the role and the action exercised by the National Forum of Institutional Coordinators of PARFOR/FORPARFOR, in defense of its maintenance as a teacher training policy and, in a second movement, seeks Joint actions with other scientific entities

and national representation forums. PARFOR is the only state action in the country that aims to fulfill the requirements of the initial training of teacher and can contribute effectively with the achievement of goals in the National Plan of Education. FORPARFOR, in conjunction with ANFOPE, FORUMDIR and FORPIBID, has been seeking to guide the debate on the need to maintain the National Teacher education policy and the programs aimed at the formation of basic education teachers.

KEYWORDS: Parfor; educational policy; teacher training.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo contextualizar la implementación del Plan Nacional para la formación de profesores de educación básica/PARFOR y sus repercusiones con las redes de educación pública en cuanto al cumplimiento de las demandas de educación superior de los Educación básica. Consideramos el alcance y capilaridad del programa desde su lanzamiento en 2009 hasta los momentos de las incertidumbres actuales. Los análisis operan con dos movimientos: el primero sitúa el papel y la acción ejercida por el Foro Nacional de Coordinadores Institucionales de PARFOR/FORPARFOR, en defensa de su mantenimiento como política de formación del profesorado y, en un segundo movimiento, busca Acciones conjuntas con otras entidades científicas y foros nacionales de representación. PARFOR es la única acción estatal en el país que tiene como objetivo cumplir con los requisitos de la formación inicial de los maestros, y puede contribuir eficazmente con el logro de las metas en el Plan Nacional de Educación. FORPARFOR, en colaboración con ANFOPE, FORUMDIR y FORPIBID, ha estado tratando de guiar el debate sobre la necesidad de mantener la política nacional de educación del profesorado y los programas destinados a la formación de profesores de educación básica.

PALABRAS-CLAVE: Parfor; política educativa; formación del profesorado.

Situando ambiência institucional do PARFOR

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi lançado pela Capes, nos termos do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e implantado em regime de colaboração entre a União, os estados e municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior.

O Programa se configura como uma ação emergencial no plano da formação de professores e tem como objetivo “induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica

pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País” (BRASIL, 2009).

A Portaria Normativa nº 09 de 30 de junho de 2009, que institui o PARFOR, demonstra o caráter emergencial desta ação quando define em seu Artigo 2º:

I – ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em cursos de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica e,

II – fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas emergenciais destinados a docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada [...]

A necessidade de uma política de formação de professores com resultados positivos ainda continua sendo uma necessidade e, no contexto de formulação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (CF. Decreto nº 6.755/2009), essa ação ficou ao encargo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES.

A CAPES assume as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura¹.

Por se tratar de uma ação mantida em regime de colaboração, a participação dos estados se dá mediante Acordos de Cooperação Técnica (ACTs) firmados entre a CAPES e as Secretarias de Educação dos estados da federação ou órgãos equivalentes. Essa participação é efetivada a partir da assinatura de Termo de Adesão ao ACT. Segundo a CAPES, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente “analisam a demanda das respectivas redes estadual e municipais, planejam, organizam e acompanham o desenvolvimento da formação em cada unidade federada” (CAPES/DEB, 2013). Foram firmados acordos em 26 estados e Distrito Federal, com a quantidade de 142 IES, de diferentes esferas administrativas.

¹ BRASIL. CAPES. História e Missão. Disponível em <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao> Acesso 30 jun. 2019.

Na perspectiva da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica²-DEB/CAPES/2013, os objetivos do PARFOR são:

- a) promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação superior exigida pela LDB;
- b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, como instâncias de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade da federação;
- c) fomentar a articulação entre educação básica e educação superior, inclusive entre a pós-graduação, as IES e a escola básica;
- d) despertar o interesse dos professores formadores para a realização de estudos e pesquisas sobre formação docente, utilizando as vivências e as trocas de experiências e saberes advindos do estreito contato desses formadores com docentes em pleno exercício;
- e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL.CAPES. 2014, p. 28)

Em conformidade com o prescrito no Manual Operativo (BRASIL, CAPES, 2013), o PARFOR promove a oferta de turmas especiais, em IES, em cursos de:

Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuam em sala de aula. Com carga horária de 2.800 horas, ou seja, quatro anos;

Segunda Licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de educação básica. Com carga horária mínima de 800 horas e máxima de 1.400, tendo uma variação entre dois e dois anos e meio; e

Formação Pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Com carga horária de 540 horas, tendo duração de cerca de um ano (CAPES/DEB, 2013, p.1).

Para concorrer às vagas nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire³; b) estar cadastrados no Educacenso

² A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), criada em 2007, quando a Lei 11.502/2007, conferiu à Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, teve seu nome alterado, em 2012, pelo Decreto 7.692, para Diretoria para Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. (BRASIL, 2013, p. 5)

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica

na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculado (BRASIL/CAPES/PARFOR, 2010)..

Na Plataforma Freire estão disponibilizadas as datas de oferta dos cursos, instituições e modalidades. Até o mês de abril do ano de 2012, a plataforma foi administrada pela equipe da Diretoria de Tecnologia e Informação do MEC. Quando se definiu que a CAPES seria o órgão responsável pela oferta de cursos, a gestão do sistema foi compartilhada com a DEB e DED. No final de 2012, a gestão passou a ser exclusiva da DEB, com os cursos de formação inicial na modalidade presencial (CAPES-DEB, 2013).

A ação do Parfor e a constituição do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor/Forparfor

De acordo com o Relatório de Gestão da CAPES (2013), o plano desde sua implantação tem apresentado uma evolução bastante significativa. No ano de 2009, o número de matriculados foi de 4.273 (quatro mil, duzentos e setenta e três) professores distribuídos em 140 (cento e quarenta) turmas. No ano de 2013 esse número se ampliou para um 70.220 (setenta mil e duzentos e vinte) professores matriculados em 2.145 (duas mil cento e quarenta e cinco) turmas ofertadas por 96 (noventa e seis) IES, havendo uma maior concentração de oferta nas regiões Norte e Nordeste (CAPES/DEB, 2013, p.11).

No Relatório de Gestão/2014 se explicita ainda que até o final do ano de 2014 foram implantadas um total de 2.428 turmas (duas mil, quatrocentos e vinte e oito turmas) abrangendo 451 (quatrocentos e cinquenta e um) municípios brasileiros. Entre 2009 e 2014, 79.060 professores da rede pública efetuaram matrícula nas turmas especiais do Plano. A região Norte lidera o número de matrículas efetuadas com o percentual de 47,62%, seguida da Nordeste com 37,64%, o Sul com 8,77%, o Sudeste com 3,75% e o Centro-Oeste com 2,22% (CAPES-DEB, 2014).

Desde seu lançamento até o ano de 2018, última abertura de vagas para composição de novas turmas, o PARFOR se constituiu no maior programa de formação inicial de professores da educação básica cujos dados, segundo CAPES/DEB (2019), podem assim serem expressados:

³ A Plataforma Freire é um sistema criado pelo MEC para gerir os cursos de formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância, ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, estabelecido pelo decreto nº 6.755/2009 (CAPES/DEB, 2013)

- 1) Foram implantadas, no País, um total de **3.054** (três mil e cinquenta e quatro) turmas de licenciatura, atendendo a um universo de **100.842** (cem mil, oitocentos e quarenta e dois) professores matriculados;
- 2) Deste universo tem-se **48.346** (quarenta e oito mil, trezentos e quarenta e seis) professores já certificados, ou seja, que já concluíram sua graduação;
- 3) e outros **24.733** (vinte e quatro mil, setecentos e trinta e três) professores em processo de formação;
- 4) No presente momento encontram-se em andamento **523** (quinhentos e vinte e três) turmas com a oferta de **152** (cento e cinquenta e dois) cursos de licenciatura;
- 5) A última oferta atendida pela CAPES, conforme demanda apresentada na Plataforma Freire 2, segundo semestre de 2016, atendeu a menos de um terço das pré-inscrições convalidadas pelas redes públicas de ensino;
- 6) Em 2018, conforme demanda extraída da Plataforma Freire 2, segundo semestre de 2016, foram abertas **150** (cento e cinquenta) novas turmas pelo PARFOR cuja previsão de conclusão é em 2022.

Frente ao volume da matrículas e instituições públicas de ensino superior diretamente envolvidas com o Parfor e a necessidade de congregar esforços é que, por ocasião do Encontro Norte/Nordeste do PARFOR, no ano 2015, na Cidade de Teresina/PI, nasceu o FORPARFOR, uma ação que viria mobilizar o coletivo dos coordenadores institucionais e coordenadores de cursos e formadores que atuam no programa visando uma ação mais efetiva e coesa em defesa do PARFOR. A partir de 2015 se deu início a um fecundo e articulado movimento em defesa da formação superior de professores para suprir demandas históricas nas redes públicas de ensino da nação brasileira.

Surge então o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PARFOR cujo objetivo central é “propor, discutir, avaliar e aprimorar políticas públicas de formação inicial e continuada de professores em serviço, em diálogo com o MEC, a CAPES, com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação”. Resguardadas sua natureza enquanto fórum de representação, articulação e mobilização, as finalidades do FORPARFOR podem assim ser resumidas:

- Fomentar um espaço de trocas;

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica

- Discutir e aprimorar políticas de formação de professores em serviço em diálogo com a CAPES;
- Encaminhar aos fóruns estaduais sugestões de encaminhamentos pertinentes aos cursos do PARFOR;
- Propor ações que contribuam com a melhoria dos cursos e por consequência da educação básica, além de promover a articulação política entre instituições e entidades do campo da formação de professores.

Na origem da criação do FORPARFOR já estava pactuada a defesa das condições firmadas nos instrumentos celebrados entre a CAPES e as IES de modo a garantir, sem cortes, o financiamento das ações previstas; as condições para implementação imediata das turmas aprovadas para início em 2015.2 e a definição do calendário da Plataforma Freire para 2016.2 de modo a dar continuidade ao Programa atendendo a demanda por formação docente da educação básica pública em todo território nacional.

De maneira contundente o Fórum reafirma o compromisso das IES brasileiras com o cumprimento da meta 15 do Plano Nacional de Educação voltada para assegurar que todos os professores da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do artigo 61 da Lei 9.394/96 possuam formação específica de nível superior, obtida por meio de cursos de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam, no prazo de um ano após a vigência do PNE.

Assim, reitera-se o que consta no Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024, Lei 13.005/2014, particularmente as metas 15, 16, 17 e 18 que, em linhas gerais, expressam: “todos os professores, ao final do período coberto pelo PNE tenham “formação específica em curso de nível superior obtido em licenciatura na área de conhecimento em que atuam”; “que 50% dos professores da educação básica tenham formação em curso de pós-graduação durante a vigência do PNE e que todos os professores seja igualmente assegurada nesse período formação continuada”; “trata da equiparação do rendimento médio dos(as) professores (as) em comparação aos demais profissionais com nível de escolaridade correspondente (até o sexto ano de vigência do PNE) trata diretamente de valorização profissional do magistério”; e “fixa o prazo de dois anos para implantação de planos de carreira para os profissionais da educação básica na rede pública de ensino tendo por base o piso salarial nacional profissional”.

Isso posto, os coordenadores gerais e institucionais e demais representantes das IES envolvidas com PARFOR, em 2015, ao passo que reconheceram a iniciativa do Governo Federal com o lançamento do Programa em 2009, manifestaram preocupações quanto à descontinuidade do Programa e estagnação de suas ações

com a abertura de novas turmas. Essa situação gerou mais desconforto principalmente quando a CAPES anunciou a criação de um outro programa que em perspectiva viria a substituir o PARFOR: o natimorto PROFIC (Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores).

Se por um lado este anúncio criou um clima de instabilidade quanto aos desígnios do PARFOR, por outro, fez crescer o ânimo dos Coordenadores Institucionais reunidos no Encontro Regional do Parfor Nordeste. A partir da força que vem do Nordeste emergiu o “Movimento #ResisteParfor”, o qual se espalhou entre instituições e municípios beneficiados com a ação formativa desencadeada pelo PARFOR, levando às ruas de municípios do interior do Estado um contingente considerável dos professores em formação os quais pretendiam, além de dar visibilidade e demonstrar a capilaridade da ação objetiva deste programa, chamar a atenção das autoridades locais e institucionais sobre os riscos de supressão do programa por parte da CAPES, autarquia que tem assumido os investimentos financeiros necessários para execução das ações de formação nos estados e nos municípios.

Nesse contexto, o movimento se corporificou, afinou discursos, criou estratégias e, notadamente, mobilizou coordenadores, formadores e alunos. Como consequência trouxe à Brasília a expressiva maioria dos coordenadores institucionais que empreenderam uma forte pressão e ação política na CAPES, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal cujo resultado prático foi a aprovação, por indicação da então Senadora Fátima Bezerra/PT-RN, de uma Audiência Pública no Senado em abril de 2018.

Naquela ocasião, o Diretor de Educação Básica comprometeu-se com a abertura de um novo edital de seleção para o Parfor e negou a criação de um outro programa em substituição deste. Costumamos dizer que essa abertura, embora possa ser vista como uma espécie de “meia vitória” contribuiu para posicionar as ações do Forparfor no centro do protagonismo da atual política de formação de professores, dando o devido reconhecimento às condições em que tem se realizado formação presencial de professores e professoras nas diferentes realidades e condições existentes neste País. De fato, o Parfor vai e chega onde estão os (as) professores(as) das redes públicas de ensino que em outras circunstâncias jamais poderiam vislumbrar a possibilidade real e efetiva de estar cursando uma graduação em Universidade Pública no local em que reside e trabalha.

Na esteira deste movimento político e de natureza pedagógica, pese todas as adversidades do contexto presentemente vivido pelas universidades públicas brasileiras, a ação do FORPARFOR se robustece na resistência e ganha novo alento com a aproximação, articulação e mobilização junto a outras entidades

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos professores da educação básica

diretamente afetas ao campo da formação de professores como é o caso, por exemplo, do FORUMDIR, da ANFOPE e do FORBID.

Destas iniciativas, a despeito de divergências passadas, se tem em comum um elemento que adensa as intenções e converge para objetivos que as unifica. Assim, à propositura de ações articuladas entre as entidades contribui para produzir um espaço de reflexão, aglutinação de forças e encaminhamento conjunto de demandas em torno da defesa da formação de professores.

Nestes limites cabe aqui fazer referência e registro do Encontro Regional Nordeste, realizado em Salvador na UFBA, no primeiro semestre de 2019, que pautou e reconheceu a importância desta ação trazendo para a mesma arena as instituições em uma mesa debate na qual estiveram presentes a ANFOPE, o FOUNDIR, o FORPARFOR e o FORPBID.

Naquelas circunstâncias já se encontravam em andamento conversas, articulações e mobilizações institucionais, ampliando o diálogo para dar forma e promover, conjuntamente, um grande evento nacional, o *XII Seminário Nacional de Formação de Professores: políticas, projetos e perspectivas de resistências* que dentro desta ação de mobilização inter-fóruns absorveu os seguintes eventos: *XII Seminário Nacional de Formação de Profissionais da Educação*, *XL Encontro Nacional do FORUMDIR* e o *I Seminário Nacional Forparfor e Forpib-rp*.

O evento, em linhas gerais, objetiva “ampliar a capilaridade das discussões político-acadêmicas ancorando construções epistemológicas que embasam as bandeiras em defesa do direito à educação e da elevação continuada da qualidade da formação, em uma perspectiva democrática e emancipatória”.

Conclusão:

A reafirmação desse compromisso assenta-se no reconhecimento de que o PARFOR constitui um programa que pode contribuir para ampliar o acesso dos docentes em exercício na Educação Básica Pública à formação em nível superior por meio do esforço colaborativo entre os entes federativos e as IPES brasileiras a considerar os dados e números significativos até então alcançados.

A ação mais contundente do FORPARFOR e que reverberou junto às redes de ensino, aos professores e professoras estudantes dos cursos do PARFOR, formadores e coordenadores, à CAPES e no Congresso Nacional se materializou no Movimento “#ResisteParfor” cuja consequência mais imediata foi o retorno da CAPES de uma decisão já tomada quanto ao lançamento de um outro programa

que substituiria o PARFOR e indicar com a publicação de um Edital, em 2018, o qual contemplou 150 (cento e cinquenta) novas turmas. Assim, atualmente estão em funcionamento pelo PARFOR 523 (quinhentos e vinte e três) turmas, com a oferta de 152 (cento e cinquenta e dois) cursos de licenciatura e um contingente de 24.733 (vinte e quatro mil, setecentos e trinta e três mil) professores(as) em processo de formação.

Assim sendo, o FORPARFOR destaca e reforça a necessidade de continuidade à política de formação superior de professores nos termos preconizados pela LDB 9.394/96, ao disposto na Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no que se refere às metas 15, 16, 17 e 18, reforçadas pelas demandas progressivas de formação que as redes públicas de ensino continuam a apresentar, razões que justificam a posição de defesa irrestrita da democracia como condição política indispensável à construção de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada, laica e gratuita para formação de professores, inclusive como forma de enfrentamento das assimetrias regionais no tocante ao acesso à educação em todos os seus níveis.

As ações e discussões propostas neste seminário perfilam a ANFOPE, o FORUMDIR, a ANFOPE, o FORPARFOR e o FORPIBID/RP na defesa de causas sociais como a educação, por exemplo, “pautando reflexões sobre as políticas/ações em curso no campo da educação e da formação de professores, seus fundamentos e feitos, tendo como norte a luta pelos direitos conquistados” .

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, CAPES, 2009. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. MEC. *Portaria Normativa nº 09* de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf Acesso em 20 jun. 2019.

BRASIL. CAPES. PARFOR. Manual Operativo. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf> Acesso 20 jun.2019.

FORPARFOR: ações articuladas em torno da defesa da formação superior dos
professores da educação básica

BRASIL. CAPES. *Relatório de Gestão PARFOR 2009-2013*. Brasília, DF, DEB/CAPES, 2013. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf> Acesso 20 jun.2019.

BRASIL. *Lei n° 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 de jun.2014. Disponível em https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-7789_70-publicacaooriginal-144468-pl.html Acesso 20 jun.2019.

Recebido em: 21 jun. 2019.
Aprovado em: 27 jun. 2019.

* Mark Clark Assen de Carvalho é presidente nacional do FORPARFOR, professor titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC e Doutor de Educação (PUC/SP).

E-mail: markassen@yahoo.com.br

A TRAJETÓRIA DE ATUAÇÃO DO FORPIBID-RP: ENTRE INOVAR A FORMAÇÃO E RESISTIR AOS ATAQUES

*THE TRAJECTORY OF THE PERFORMANCE OF THE FORPIBID-RP:
between innovating the formation and resisting the attacks*

*LA TRAYECTORIA DEL RENDIMIENTO DEL FORPIBID-RP:
entre innovar la formacion y resistir los ataques*

Nilson de Souza Cardoso*
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça**

RESUMO

Este texto traz breve relato sobre a atuação do Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP) em defesa da manutenção e ampliação dos dois programas institucionais de formação inicial de professores: A atual conjuntura exige uma maior articulação política dos profissionais da educação em defesa da sua formação e valorização.

PALAVRAS-CHAVE: Forpid-Rp; formação de professores; entidades representativas.

ABSTRACT

This text brings a brief report on the performance of the National Forum of Coordinators of Pibid and pedagogical residency (Forpibid-Rp) In defense of the maintenance and expansion of the two institutional programs of initial teacher training: The current conjuncture requires a Greater political articulation of education professionals in defense of their formation and appreciation.

KEYWORDS: Forpid-Rp; teacher training; representative entities.

RESUMEN

Este texto trae un breve informe sobre el desempeño del Foro Nacional de Coordinadores de Pibid y residencia pedagógica (Forpibid-RP) En defensa del mantenimiento y expansión de los dos programas institucionales de formación inicial del profesorado: La coyuntura actual requiere una coyuntura actual requiere una Mayor articulación política de los profesionales de la educación en defensa de su formación y apreciación.

PALABRAS CLAVE: Forpid-Rp; formación del profesorado; entidades representativas.

Agregando iniciativas, ampliando forças.

A conjuntura atual desafia os movimentos sociais a pôr em prática uma estratégia necessária: unidade na luta. É com essa finalidade que diferentes Fóruns ligados à formação de professores, com trajetórias e representatividade importantes, estão articulando a discussão de uma pauta unitária que agregue as diferentes demandas, por meio de agendas conjuntas e reuniões periódicas, visando a defesa mais ampla da formação de profissionais da educação. Essa articulação, iniciada em 2018, teve no VII Encontro Nacional das licenciaturas (Enalic), realizado em Fortaleza, um espaço para diálogo entre o Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid e Residência Pedagógica (Forpibid-RP), Fórum Nacional dos Coordenadores do Parfor (Forparfor), somado, posteriormente, com a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir).

A formação de professores e dos demais profissionais da Educação deveria ocupar pauta central nas políticas educacionais, com vistas à ampliação de ações que promovam conjuntamente valorização e formação, aliadas às melhorias nas condições de trabalho, ampliação do acesso e, principalmente, avanços na atratividade e indução à carreira no magistério da educação básica. Esse é o amálgama que une e dá resistência aos enfrentamentos a que somos chamados a fazer frente.

De forma objetiva, nossa interlocução busca acompanhar e exigir o cumprimento do Plano Nacional de Educação, observando o atendimento às metas previstas, manter a formação de professores, pautada aos moldes da resolução nº 02/2015, opondo-se às responsabilizações feitas aos docentes, repercutindo em estigmatização a esses profissionais e em propostas de cerceamento ou amordaçamento às suas práticas profissionais. Outras convergências se dão em resistências às imposições da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio que, de forma autoritária, chegou às escolas como um sopro de renovação curricular e, se não bem refletido, implicará currículo mínimo e maior intervenção privada na educação pública. Estes são os elementos do elã que agrega docentes que pesquisam e atuam em processos formativos de professores no Brasil.

Ampliar forças significará nossa permanência como voz ativa na defesa de uma formação de profissionais da educação pautada em pressupostos democráticos, representativos dos anseios dos seus integrantes e que impliquem em verdadeira valorização e reconhecimento da profissão docente como essencial para o desenvolvimento social de uma nação como o Brasil. Neste texto tecemos nossas reflexões sobre a origem do Forpibid-RP, o elemento que nos fez agregar a esse novo coletivo que amplia suas forças.

Os auspícios do século XXI: entre precariedades e inovação na formação professores.

A educação no Brasil, desde a colônia, nunca foi prioridade e o Estado não tem na educação um fator estratégico para o desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, a formação de professores no Brasil é marcada por dificuldades históricas e estruturais, resultantes do descaso com a educação: fragilidades dos cursos de licenciaturas; a desvalorização do conhecimento no espaço escolar; os baixos salários e as inadequadas condições de trabalho dos profissionais da educação. Como consequência têm-se a desvalorização da profissão docente, aliada ao esvaziamento da escola como espaço de formação e o lugar do conhecimento.

O Brasil, a partir da década de 90, se alinha às políticas neoliberais, que visam a diminuição da participação do Estado na economia, marcada por: parceria público e privado; fundações; aligeiramento da formação e desregulamentação dos direitos sociais, marcando a era de uma nova política educacional: mercantilização da educação, privatizar o que for possível, sucateando o setor público.

De forma contraditória, a era Lula (2003-2009) foi marcada por ações que ora se opõem ao projeto neoliberal, ora reforçam seus intentos. Uma dessas contraposições no campo da educação é o Decreto nº 67.551/2009, cujo objetivo foi a implementação da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica, alocada na Capes. Fernandes e Mendonça (2013, p. 223-224) avaliam que “avanços importantes foram obtidos como, por exemplo, o estabelecimento de políticas mais audaciosas de formação de professores, articulando pesquisa e ensino”, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid.

1 Em de 2016 foi publicado o Decreto nº 8752, com teor semelhante ao Decreto 6755/2009, tratando também da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, porém deslocando as ações de formação e valorização da docência para o âmbito do MEC. Destaca-se que a medida não teve efeito prático e as ações, embora reduzidas, permanecem na Capes.

O Pibid² é uma iniciativa que busca valorizar e inovar a formação em nível superior de professores para a Educação Básica, inserindo estudantes do curso de licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública, onde praticam o ensino sob orientação de um docente do curso e de um professor da escola. Ao mesmo tempo, dá oportunidade para identificação de problemas, estudos e mudanças da realidade das escolas, com o registro de impactos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), melhoria da qualidade e superação da dicotomia entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, aumento do interesse pela carreira docente na rede pública (FCC, 2014).

O programa, em vigência desde 2007, demonstrou ter amplo alcance ao atingir mais de 5 mil escolas das redes municipais e estaduais de educação, por todo o país, com cerca de 72 mil bolsas para licenciandos, efetivando, na prática, a tão almejada parceria universidade e escola pública da educação básica, dando às licenciaturas uma nova dinâmica de formar professores, a partir do modelo de coformação, tendo no professor da educação básica, um elemento estruturante, no triângulo licenciando/professor da educação básica/professor do ensino superior. Esse desenho pedagógico do Pibid evidencia sua inovação ao articular as dimensões constitutivas da formação docente, com financiamento público para bolsas e custeio das atividades do programa. A junção de elementos estratégicos, com garantia de implementação, propiciou resultados extremamente positivos com produção de conhecimento na/sobre a educação, computado nas experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar em pleno desenvolvimento. A parceria entre IES e Escola, o trabalho colaborativo entre professores formadores e docentes da educação básica, em processos imbricados à formação de jovens professoras e professores, têm servido de mote para inovações na profissionalização docente.

Dentre todos esses avanços, o desenvolvimento de vinculação com a educação básica pública tem sido o principal ganho da ação como política educacional, dada a identificação com a profissão e com o lócus de atuação, a escola pública. Pesquisa recente indica que cerca de 64% dos egressos do Pibid atuavam no magistério e dentre os outros 36%, quase 72% aguardavam alguma oportunidade de inserção ou permaneciam estudando (pós-graduação), demonstrando alguma intencionalidade para atuação na área. O estudo faz destaque para o constante relato de sentimento de experiência que os recém-formados afirmaram sentir nas suas primeiras atividades como docentes (ANDRÉ, 2017).

² Convém fazer destaque que ao nos referimos ao Pibid, estamos considerando o Pibid Diversidade, como uma das experiências exitosas voltado para as licenciaturas multiculturais indígena, quilombola e do campo, lançado pela Capes em 2013, a partir de edital exclusivo para atender essa parcela dos cursos de licenciatura. Tal iniciativa foi descontinuada em 2018 e muitas ações, dada a especificidade de atuação nos contextos do Pibid Diversidade, deixaram de existir.

Ao anunciar a nova Política de Formação de Professores, em 2017, o MEC sinalizou para a "modernização do Pibid" com a proposição de um novo programa, o Residência Pedagógica. A iniciativa não trazia elementos conceituais que representassem avanços, pelo contrário, a nova proposta mudava o desenho pedagógico inicial do Pibid, impondo condicionantes, que restringiam seu melhor funcionamento. Logo um conjunto de iniciativas incidiram na defesa da manutenção do Pibid, coexistindo com o Residência Pedagógica, indicando a necessária adequação à processos formativos semelhantes a modelo inicial. Obteve-se êxito na coexistência, avanços na proposta do novo programa.

Atualmente, com muitos percalços na implantação e desenvolvimento das ações, as IES têm buscado resistir às medidas cerceantes impostas ao desenvolvimento dos dois programas. O Forpibid, que hoje agrega a sigla "rp" por conta da junção aos coordenadores institucionais do novo programa, avaliou à época do lançamento que as IES deveriam fazer uma participação programática dos editais, buscando articulação entre os programas, pensando propostas institucionais articuladas em um único projeto de formação de professores, atendendo as demandas de cada uma das etapas formativas, o início do curso com o Pibid e o final do curso, com os estágios e o Residência Pedagógica. Assim foi feito, porém com certas marcas de precariedade no desenvolvimento das ações, cuja marca deveria ser a inovação na formação de professores.

Da ação à mobilização: o Forpibid-rp como movimento social

Foi no cenário de ampliação do Pibid, em 2013, que a Capes provoca coordenadores institucionais à época para criar um fórum participativo e representativo, com intento inicial de estabelecer diálogo, por meio do coletivo a ser criado, entre as IES e a gestão do Programa no âmbito do Governo Federal. Uma instância política de articulação, de proposição de melhorias e consolidação do Pibid em todo o país. A primeira gestão do Forpibid-rp iniciou suas atividades em dezembro de 2014.

Tão logo o início de suas ações, o cenário político, marcado pela acirrada disputa eleitoral e o início de uma grave crise econômica, começou a dar o tom de atuação do Forpibid-RP. Em maio de 2015, houve a primeira grande possibilidade de fim do Pibid. Novamente, em fevereiro de 2016 e depois em outubro de 2017. A resposta aos ataques ao programa veio rapidamente, expressando o enraizamento do Pibid pelo Brasil, com participação efetiva das escolas e comunidade, envolvendo famílias de alunos, políticos locais, defensores incondicionais, que viam no programa realmente uma inovação positiva com melhoria da escola. Aos chamados do Forpibid-RP, sempre uma resposta com mobilização, com moções

de apoio de diversas Câmaras de Vereadores de municípios brasileiros, audiências públicas nas assembleias legislativas, na câmara do deputados e no senado, culminando com a proposição de um projeto de lei e a criação de uma Frente Parlamentar Mista em defesa do Pibid, além de coletas de assinaturas em abaixo-assinados (com mais de 350 mil assinaturas) e articulação com entidades educacionais. A ampla participação dos sujeitos envolvidos no programa foi decisiva para a ação do Forpibid-RP como movimento social em defesa e permanência do Pibid, marcado pela *hashtag* #ficapibid. Essa dimensão da luta evidenciou uma outra faceta da formação de professores: a formação política necessária a todos os profissionais da educação. Essa marca ficou na gênese desse fórum que soube agregar mesmo em cenário adverso.

O resultado de toda essa mobilização foi a permanência do Pibid em coexistência com o Residência Pedagógica, com o qual compomos o Forpibid-RP, uma articulação de iniciativas divididas ao longo da integralização curricular das licenciaturas, marcando uma nova etapa com avanços e contradições.

Consideramos que o momento atual é de somar e construir unidade interna e externa aos Fóruns existentes, para potencializar a luta em defesa da educação pública, laica, de qualidade, socialmente referenciada, para todos! E isso não é tarefa pequena!

Referências

ANDRÉ, Marli. Inserção Profissional de Egressos de Programas de Iniciação à Docência. Trabalho Encomendado I GT 08 – Formação de Professores. *Anais*. 38ª Reunião Nacional da Anped, 2017.

FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. 120 p.

Recebido em: 26 jun. 2019.
Aprovado em: 29 jun. 2019.

* Nilson de Souza Cardoso é professor da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC) da Universidade do Estado do Ceará (UECE) e preside o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID Forpibid-RP.

E-mail: nilson.cardoso@uece.br

** Sueli Guadalupe de Lima Mendonça é professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, coordenadora institucional do PIBID/UNESP e vice-coordenadora nacional do Forpibid-RP. Doutora em Educação (USP) é coordenadora do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio).

E-mail: sueli_guadalupe@uol.com

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

RESENHA

Nilda Alves

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM IMAGENS E NARRATIVAS:
memórias de processos didáticos e curriculares
para pensar as escolas hoje

Por Lucilia Augusta Lino

Nilda Alves
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM IMAGENS E NARRATIVAS:
memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje

Lucília Augusta Lino*

-
- ALVES, NILDA GUIMARÃES. Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. v. 1. 160p. ISBN: 9788524927348

Nilda Alves é uma referência importante na Universidade brasileira. Com ampla e reconhecida produção acadêmica, tem artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais assim como dezenas de livros e outras publicações. Tem ainda profícua atuação na pesquisa e pós-graduação, aliada a marcante presença no ensino e centenas de orientações. Entretanto, merece destaque sua militância no campo da educação e sua generosidade como gestora de projetos, cursos e entidades. Foi presidente da Anfope (1992-1994), da Anped (2000-2004) e fundadora e primeira presidente da Associação Brasileira de Currículo - ABdC (2010-2014). Ativa militante sindical, foi presidente da ASDUERJ – o sindicato dos professores da UERJ.

Professora titular na Faculdade de Educação/UERJ e na Faculdade de Educação/UFF, aposentada em ambas, atualmente é Pesquisadora visitante sênior da Faperj, em dois programas de pós-graduação da UERJ: o PROPED - Programa de Pós-graduação em Educação (campus Maracanã) e o PPGE-Processos Formativos e Desigualdades Sociais (campus São Gonçalo). Suas pesquisas articulam formação de professores, cotidianos escolares, redes educativas, imagens e sons, tendo fundado o Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ, em 2001, que coordenou até 2014 e onde continua atuando.

O livro *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas*, lançado no X Seminário internacional *As redes educativas e as tecnologias: liberdade acadêmica, produção e circulação de conhecimentos*, evento realizado na UERJ, entre 1 e 4 de julho de 2019, é uma de suas mais recentes produções. A obra traz 15 histórias que resgatam memórias de processos didáticos e curriculares vivenciados pela autora em sua trajetória escolar,

como estudante e professora da educação básica. Segundo a autora, o trabalho tem a pretensão de nos ajudar a pensar as escolas hoje, e a compreender as chamadas ‘práticas pedagógicas’ nos processos curriculares. No meu entender, a autora é feliz em sua proposição, pois lendo as *memórias* construídas nas *vivências/experiências* nas escolas e as redes e conversas com seus ‘*praticantes/pensantes*’ nossa compreensão desses processos é ampliada, desnaturalizando o olhar e provocando a reflexão.

As histórias trazem uma série de narrativas tão vívidas, com singelas imagens de um passado comum, que vemos acordar nossas próprias memórias e lembranças da vida escolar. Nilda Alves rememora fatos e ‘causos’ da sua própria infância e de sua trajetória escolar na rede pública do então distrito federal, posteriormente Estado da Guanabara, que nos fazem refletir sobre temas que ainda hoje constituem desafios à formação: as dificuldades da escola e seus profissionais em lidar com as diversidades étnicas, de gênero e religiosa entre outras, a avaliação, a meritocracia, o bullying, entre tantas. Os desafios persistem e se intensificam nas histórias vivenciadas em sua ampla experiência como professora, em diversos *espaços/tempos*, em interação com *praticantes/pensantes* que ajudam a criar coletivamente *conhecimentos/significações*, que provocam mais e mais reflexões sobre o cotidiano atual.

A leitura é fácil e deliciosa, entremeada por citações, imagens, recordações e análises. A autora conversa com o leitor, numa tentativa bem sucedida de estender as ‘redes de conversa’ que relata nas diversas histórias a muitos outros espaços e sujeitos. Nesta obra, em cada história os temas preferenciais da autora, que norteiam seu labor de pesquisadora, estão presentes: o pensar os cotidianos, a produção de sentidos, as redes educativas e artefatos nos cotidianos. Suas memórias como estudante e professora, suas memórias sobre a escola, as salas de aula, trazem um olhar sobre os cotidianos escolares e as práticas curriculares, as didáticas, a produção de conhecimentos e o estabelecimento de redes educativas que se multiplicam atribuindo significados vários ao processo de ensinar/aprender, e em especial aos artefatos culturais, marcados por rica diversidade tão necessária ao momento atual, já transmutados em artefatos curriculares.

Cada uma das quinze histórias trata de um ou mais de um tema, e é dedicada amorosamente a pessoas – colegas, professores, ex-estudantes, familiares. Apenas para aguçar a curiosidade do futuro leitor indico os temas e cito alguns dos homenageados mais conhecidos.

Sobre as quinze histórias:

A *primeira história* é ‘sobre a dura vida das professoras e dos professores e suas táticas de trabalho, entre elas, um bom planejamento para um período de atividades’, em que narra uma gostosa história da professora que adormece enquanto os alunos realizam uma tarefa. A *segunda história* traz um relato que nos desafia a pensar ‘para além do

racismo e da insistência em negar que ele existe no Brasil' e é dedicada a Nilma Lino Gomes.

A *terceira história*, dedicada a Stela Caputo, trata das 'escolas como *'espaçostempos'* de convivência democrática e de respeito pelos outros', e traz o debate sobre a influência religiosa nas escolas, tão atual no presente momento; enquanto na quarta história, a autora homenageia seus orientandos, ao falar 'sobre tantos recursos pedagógicos nas escolas', com uma pitoresca memória sobre a função do esqueleto.

A *quinta história* é 'sobre as relações docentes-discentes' e traz uma reflexão sobre a pergunta que muitas vezes, nós, os professores fazemos: Onde eu errei? E na sexta história, Nilda conta com muito humor como apreendeu numeros ordinais e cardinais e reflete sobre 'o que se aprende *'dentrofora'* das escolas'.

A *sétima história*, dedicada a Ana Karina Brenner, aos presidentes da ANPED e às lideranças dos movimentos sociais, é 'sobre o trabalho coletivo de professores e professoras'; e a oitava história é 'sobre formas e conteúdos', dedicada a Elizabeth Macedo e a Alice Casimiro Lopes.

A *nona história* é sobre a 'organização dos *'espaçostempos'* e é dedicada a Regina Leite Gracia e a Luiz Carlos Manhães, onde a autora reflete a contraposição entre as formas 'oficiais' de apropriação e controle desses *'espaçostempos'* e inventividade permanente de alunos e professores e suas criativas para o 'uso' dos *'espaçostempos'* no cotidiano das escolas.

A *décima história* é sobre 'movimentar os estudantes, sabendo que eles sabem muito', e o respeito às diferenças de *'conhecimentosignificações'*, dedicada a Antonio Pinheiro e Carlos Eduardo Ferraço. Na *décima primeira história*, dedicada a Paulo Carrano, traz a reflexão sobre 'o que sabem nossas crianças e jovens' a partir de uma narrativa sobre a crise do arroz no Rio de Janeiro, em período imediatamente anterior ao Golpe de 1964, envolvendo os então governadores Carlos Lacerda e Leonel Brizola e a escolarização de crianças na periferia urbana.

A *décima segunda história* é 'sobre merenda escolar', dedicada a duas amigas de longa data da autora, Ligia e Tania, traz para a formação de professores a discussão sobre os direitos da infância e a dificuldade de se aprender com fome. A *décima terceira história* tematiza a 'música e outras artes na escola', e fala de um sonho, uma proposta curricular que articulasse a arte em todas as suas dimensões criando *'conhecimentosignificações'*, solidariedades e emoções.

A *décima quarta história*, sobre 'lidar com o inesperado e pensar a formação', tem um significado especial para a resenhista, pois é dedicada á militantes anfopeanos e por isso a trtanscrevo, integralmente:

Esta história dedico a todas as presidentas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na certeza de que Luiz |Carlos de Freitas, seu primeiro presidente, se incluirá no feminino que dei à palavra. À luta dessas educadoras que desde 1983 buscam criar formas coletivas de *fazerpensar* a formação de professoras e professores que melhor sirvam ao Brasil e às suas crianças e jovens.

Dedico, também, a Luiz Dourado que, no Conselho Nacional de Educação, foi o relator da proposta que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior do educador que se transformou na Resolução n. 2/2015, do CNE, e incorporou, dentro do possível, essa luta de décadas.

Finalizando, a *décima quinta história* é ‘acerca de doenças endêmicas da infância no Brasil’ e o que isto tem a ver com a formação de professores e a dualidade educacional brasileira, há quarenta anos e ainda agora.

O livro termina com um convite da autora ‘para continuar a *conversa*’, nos tantos ‘*espaçostempos*’ que trazem possibilidades de rupturas, e também continuidades, nas práticas os ricos, plurais e sempre imprevisíveis cotidianos da escolares. Nilda Alves finaliza o livro apresentando uma breve síntese de sua produção em pesquisa ‘sobre as redes educativas que formamos e que nos formam’, trazendo algumas reflexões sobre diferentes redes educativas e ‘*prácticasteorias*’ da formação acadêmico-escolar, das pesquisas em educação, das ‘*prácticasteorias*’ pedagógicas cotidianas, de criação e uso das artes, da produção e uso das mídias, das políticas de governos, das ‘*prácticasteorias*’ coletivas dos movimentos sociais e de vivências nas cidades, nos campos e nas beiras das estradas, entre tantas outras possibilidades. O processo contínuo de construção e fortalecimento das inúmeras e complexas redes educativas entre os tantos *dentrofora* das escolas é permanente e imprevisível. Ousemos criar, somos todos *docentesdiscentes* e *discentesdocentes*.

Nilda Alves, com suas histórias/memórias nos cativou e provocou muitas e várias reflexões. Me senti como Cora Coralina, com portas e janelas escancaradas e muros extravassados, me fazendo ao largo da vida.

Recebido em: 03 jul. 2019.
Aprovado em: 05 jul. 2019.

*Lucília Augusta Lino é Doutora em Educação pela PUC-Rio, professora associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora aposentada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Presidente da Anfope.

E-mail: lucilialinop@yahoo.com.br

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

NOTA

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE para as políticas
de formação e valorização dos profissionais da educação

Ana Rosa Peixoto de Brito

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DA ANFOPE PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

*MAIN CONTRIBUTIONS OF ANFOPE TO THE POLICIES OF EDUCATION AND
APPRECIATION OF THE PROFESSIONALS OF EDUCATION*

*PRINCIPALES CONTRIBUCIONES DE ANFOPE A LAS LICENCIAS DE
FORMACIÓN Y APRECIACION DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION*

Ana Rosa Peixoto de Brito*

RESUMO

Este texto traz de forma sintética algumas contribuições da Anfope para a proposição de políticas públicas no campo da formação de profissionais da educação, nas últimas décadas. O texto utiliza como fonte os documentos finais dos encontros nacionais da entidade, e ainda que de forma breve, descreve algumas das ações em defesa dos profissionais da educação, sua formação e valorização.

PALAVRAS-CHAVE: Anfope; formação de professores; políticas públicas.

ABSTRACT

This text brings in a synthetic way some contributions from Anfope for the proposition of public policies in the field of education professionals training in recent decades. The text uses as source the final documents of the national meetings of the entity, and even briefly, describes some of the actions in defense of education professionals, their formation and appreciation.

KEYWORDS: Anfope; teacher training; public policies.

RESUMEN

Este texto aporta de manera sintética algunas contribuciones de Anfope para la propuesta de políticas públicas en el campo de la formación de profesionales de la educación en las últimas décadas. El texto utiliza como fuente los documentos finales de las reuniones nacionales de la entidad, e incluso brevemente, describe algunas de las acciones en defensa de los profesionales de la educación, su formación y apreciación.

PALABRAS-CLAVE: Anfope formación del profesorado; experiencia formativa; trayectoria profesional; entidades representativas.

A Anfope desde o início sua organização, ainda enquanto Conarcfe, em 1983, firmou-se de forma consequente nas lutas pela redemocratização da sociedade brasileira e na proposição de *políticas de formação e de valorização dos profissionais da* educação. Tais proposições foram reafirmadas e construídas de forma coletiva e democrática, nestes quase quarenta anos de lutas, abrindo o debate para a participação dos educadores e das demais entidades do campo educacional, tendo por referência um corpo de princípios firmados historicamente, articulados à *Base Comum Nacional – BCN* que, desde então, passam a ser objeto de aprofundamento de estudos em todos os seus eventos¹.

Num embate crescente sobre a BCN, no Encontro Nacional de 1992 aprova-se por consenso assim concebê-la:

“uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador’, a ser aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras, seja no Curso Normal, na Pedagogia ou nas demais licenciaturas” (ANFOPE, 1992, p.14).

Importante destacar nas contribuições para as políticas de formação do educador, os princípios gerais que norteiam a proposição anfopiana, amplamente debatidos na sequência dos eventos e sistematizados em 2010 no XV Encontro Nacional da Anfope. Estes contemplam a defesa de uma formação de qualidade para os profissionais da educação, referenciada no social com garantia de sua valorização e ancorada em uma proposta democrática e coletiva, historicamente construída pelo movimento, sendo reafirmada a cada Encontro Nacional, como no mais recente, o XIX Enanfope, realizado em agosto de 2018, na cidade de Niterói RJ.

Com o objetivo de evidenciar o sentido de vida acadêmica trazido pela ANFOPE, cito apenas algumas de suas participações, com intensa representação e contribuições pautadas em seus princípios historicamente construídos:

✓ Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito - FNDEP, criado em 1987, mobilizando os defensores da escola pública nas lutas pró Carta Constitucional para o Brasil, quando os ideais da Anfope ainda se consolidavam na Conarcfe.

¹ Todos os documentos finais publicados desde 1983 até o Enanfope 2018, disponíveis no site [www:anfope.org.br](http://www.anfope.org.br), são referenciais de consulta para este relato e para a condução das lutas anfopianas, assim como da série as coletâneas organizadas por Iria BRZEZINSKI (2011; 2018).

- ✓ Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública FNDEP, contribuindo com propostas junto aos parlamentares, acompanhando diuturnamente toda tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96. Integrando este Fórum, a Anfope coordenou e participou ainda dos cinco Congressos Nacionais de Educação - Coned e do processo de construção do Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira - PNE 2001 a 2010.
- ✓ Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), MEC em 2008.
- ✓ Conferências Nacionais de Educação (CONAE), MEC em 2010 e 2014; representou, no campo político-organizativo, o aprofundamento da discussão e a elaboração de uma proposta para a educação brasileira e para a formação e a profissionalização do magistério, contemplada também, em grande parte, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.
- ✓ Acompanhamento ao Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), Criado pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (críticas, por serem ações pontuais e não políticas mais amplas), no entanto, a ANFOPE continua integrando 22 (vinte e dois) Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (FORPROF/PA).²
- ✓ Criação do Núcleo de Pesquisa da ANFOPE/ NUPANFOPE. Articulado ao grupo de pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar/CNPq - desenvolve duas pesquisas para acompanhamento e avaliação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.³
- ✓ Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE. Criado em 2014 em decorrência do Decreto Presidencial de 26/4/2017, subordina o então Fórum Nacional de Educação FNE, ao MEC na condução da CONAE 2018 e da Portaria do MEC nº 577, de 27/04/2017, altera a composição dos respectivo Fórum, desconsiderando as representações da sociedade.

² No Estado do Pará, em novembro de 2009, foi criado o Fórum Estadual Permanente de Apoio a Formação Docente do Pará – FORPROF/PA. A presidência do Fórum era do titular da SEDUC-PA, que contava também com uma atuante Coordenação Estadual sob a liderança do Prof^o. Licurgo P. de Brito. O Fórum foi constituído pelas instituições públicas participantes do Projeto: Ufpa, Ifpa, Uepa, Ufopa e Ufra e as representações das entidades ligadas a educação, incluindo o Conselho Estadual de Educação, a Undime, o sindicato dos trabalhadores em educação -SINTEPP, a Uncme. A Anfope é uma das entidades integrantes, tendo como representantes Prof^a Ana Rosa Brito e Emmanuel Cunha, designados pela Direção Nacional da Anfope. Firmando-se em sua missão inicial, foi considerado um Fórum consolidado passando a ser uma referência nacional. Desde os momentos iniciais, o Forprof-PA teve a orientação da CAPES e do MEC, sendo este último representado no Fórum pela Prof^a Helena de Freitas, anfopiana em atividade no Ministério da Educação, que contribuiu sobremaneira na orientação das atividades do Parfor no Pará, inclusive proferindo a aula inaugural que marcou a instalação do Fórum e o início as aulas do Parfor no Pará (FORPROF/PA, 2009)

³ O Nupanfope é coordenado pela Prof^a Iria Brzezinski e desenvolve as seguintes pesquisas: “Observatório da Formação e Valorização docente: configurações e impactos da implementação dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (2010-2012)” e “Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente: impactos da política nacional de formação do magistério (2012-2016)”.

- ✓ Conferência Nacional Popular de Educação - CONAPE 2018, em Belo Horizonte. Organização e realização articulada ao FNPE de forma autônoma pelas entidades desconsideradas na representação FNE/MEC;
- ✓ Enfrentamento junto ao Ministério da Educação - MEC e ao Conselho Nacional de Educação - CNE, quando da elaboração das Diretrizes Curriculares, tanto para o curso de Pedagogia quanto para as licenciaturas. Importante destacar os encaminhamentos e contribuições significativas nos debates, com estreita articulação com demais entidades do campo educacional e as instituições de ensino superior, fortalecendo o movimento em defesa da formação do educador, incorporando vários princípios e concepções defendidos pela Anfope.
- ✓ Enfrentamento junto ao MEC, quanto a aprovação da Base Nacional Curricular ‘Comum – BNCC⁴, pelo CNE, por ser “uma proposta com concepções antagônicas e conflitantes aos princípios defendidos pela Anfope. A Base Comum Nacional, constitui-se, hoje, um instrumento de luta contra o processo de rebaixamento e padronização da formação. A defesa intransigente dos princípios da **Base Comum Nacional**, nos cursos de formação dos profissionais da educação, é um balizador importante na resistência à BNCC e outras proposições desqualificadoras da educação pública, da formação e do trabalho docente”. (ANFOPE, 2018).

Ressalte-se ainda que o projeto de formação dos profissionais da educação, ancorado na **Base Comum Nacional**, teve o apoio de outras entidades educacionais, assim destaca-se, como resultante desta luta articulada que as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006) já incorporaram muitos dos princípios e concepções defendidas pela ANFOPE. Mas, a sua consolidação no âmbito da legislação educacional, efetivou-se, em 2015, com a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n° 2/2015. Esta Resolução representa o corolário de nossas propostas com a indicação da **BCN** para todos os cursos de formação dos profissionais da educação contemplada na íntegra nas DCN, agora ameaçadas pela atual política de governo.

O XIX Enanfope reafirmou que é preciso organizar a resistência e o combate, no interior das IES, à concepção imposta pela Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC) que descaracteriza, aligeira, precariza e minimiza a formação dos profissionais da educação, padronizando o currículo para avaliar tanto estudantes quanto os professores e o trabalho docente na educação básica.

⁴ BNCC - Documento oficial de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Representa para Anfope, uma política curricular nacional complexa e homogeneizada que ameaça o princípio federativo republicano da autonomia dos sistemas estaduais e municipais de ensino e a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares

NOTA: Principais contribuições da Anfope

Em todas essas atuações, a Anfope foi sempre coerente e conseguiu fazer valer uma concepção de formação de educadores que atende às necessidades nacionais, por isso entendo que essas atuações culminaram em realizações que colocam a Anfope no patamar de referencial conceitual para a definição de políticas para a formação do educador brasileiro.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte, ANFOPE, 1992. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf> Acesso em 19 maio 2019.

ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional**. Niterói, ANFOPE, 2018. Disponível em <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/6%C2%BA-Encontro-Nacional-da-Anfope-1992.pdf> Acesso em 21 maio 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2/2015, de 9 de junho de 2015 e Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Anfope em Movimento, 2008-2010*. Brasília: Liberlivro /Capes/Anfope, 2011.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *Políticas de Formação do Magistério: Goiânia – Goiás*, Editora Espaço Acadêmico, 2018.

FORPROF/PA. *Ata da Primeira Reunião*. Belém, FOrPROF/PA, 2009. Disponível em http://www6.seduc.pa.gov.br/planodeformacao/arquivos/atas/Ata_da_1a_Reuniao_do_Forum.pdf Acesso em 07 de maio de 2019.

Recebido em: 23 jun. 2019.
Aprovado em: 29 jun. 2019.

* Ana Rosa Peixoto de Brito é ex-presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope (2008) e membro da Diretoria executiva, Coordenadora Regional Norte e integrante da Comissão Estadual – Pará, em várias gestões. Representante da ANFOPE em Fóruns Estaduais e Municipais referentes a Educação. Docente aposentada da Universidade Federal do Pará.

E-mail: arosapbrito@gmail.com

FORMAÇÃO EM MOVIMENT



REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DOCUMENTO

PLANO DE LUTAS: CONAPE 2018

Conferência Nacional de Educação

Fórum Nacional Popular de Educação

DOCUMENTO

PLANO DE LUTAS: CONAPE 2018 Conferência Nacional de Educação Forum Nacional Popular de Educação

A ANFOPE é membro fundador do FNPE e participou ativamente da CONAPE 2018. Passados pouco mais de um ano de sua realização e abrindo o espaço DOCUMENTO da revista Formação em Movimento, optamos por republicar¹ o Plano de Lutas aprovado no evento, por contemplar de forma ampla os anseios de redemocratização do país e as principais bandeiras de luta das entidades nacionais e movimentos sociais que integram o FNPE. Socializar esse documento é mais uma forma de resistir ao desmonte das políticas públicas, ao retrocesso nos direitos sociais e aos ataques à educação e a democracia no país.

APRESENTAÇÃO

A construção da Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE) foi um processo coletivo de articulação das entidades que defendem a educação pública, gratuita, democrática, laica, inclusiva, que contrapõe-se a todas as formas de preconceito racial, etário, de classe, de orientação sexual, geracional, entre outros. Estas entidades organizadas no âmbito do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) realizou em articulação com as entidades locais as etapas municipais, etapas estaduais e conferências livres que fizeram o debate sobre o documento referência proposto pelo Pleno do FNPE. Tais debates compõe o acervo documental do FNPE e permitiram consolidar o debate na proposta deste documento base de Plano de Lutas em defesa da educação pública, gratuita, laica,

¹ O documento encontra-se na página do FNPE, disponível em http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/proposta_documento_base_plano_de_lutas_final_apreciacao_pleno-22-05-2018.pdf Acesso 01 jul. 2019.

democrática, inclusiva e qualidade social a ser deliberado na etapa nacional da CONAPE 2018.

O presente documento base objetiva sistematizar este Plano de Lutas em defesa da educação a partir dos debates construídos neste processo. Isto permite que as entidades que compõe o FNPE atualizem a pauta da defesa da educação brasileira frente ao golpe em curso desde o afastamento ilegítimo da Presidente Dilma Rousseff traduzido no contexto de desmonte dos direitos sociais protagonizado pelo governo Temer e de ataque ao Estado Democrático de Direitos. Neste contexto, é urgente reafirmar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, bem como espaço de luta, resistência e proposição popular tendo o direito à educação, como epicentro das políticas de Estado para a educação.

O Brasil, fruto de séculos de exclusão, é ainda hoje um país de riqueza extremamente concentrada, de disparidades regionais e sociais enormes. A luta por uma educação pública universal, laica, inclusiva, gratuita, socialmente referenciada e de qualidade, desde a primeira infância até a pós-graduação, é fundamental para a construção de uma outra realidade, mais justa e solidária.

É com esse objetivo que entidades da sociedade civil vêm se empenhando, há décadas, em discutir os rumos que possam permitir essa transformação essencial. Assim, foram organizados as CBES nos anos 1980 e início de 1990, CONEDs, a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, e, posteriormente, a CONEB, em 2008 e as CONAEs de 2010 e 2014. Importante ressaltar, ainda, o importante papel do Fórum Nacional em Defesa da Educação pública nos anos 90 até 2004 e, posteriormente, o FNE que teve sua composição e atribuições alteradas, unilateralmente pelo Governo Temer. Em 2016, após o golpe parlamentar (jurídico e midiático) e as políticas de restrição dos direitos sociais, as entidades do campo popular criam o FNPE. Além da participação nas referidas conferências as entidades do FNPE protagonizaram importantes movimentos de resistência na forma de greves de trabalhadores da educação, nas emblemáticas ocupações estudantis, e em diferentes formas de debates, encontros e proposições que têm permitido a constante resistência frente ao privatismo e ao conservadorismo que atacam o direito à educação.

A mobilização social em torno da democratização dos direitos, no que tange à educação, tem uma pauta importante de lutas, que hoje ganha centralidade diante do agravamento da conjuntura de ataque direto aos serviços públicos e de favorecimento da privatização em todos os níveis e setores, o que torna urgente:

- A retomada da democracia e do Estado Democrático de Direito no país;

- A imediata revogação da Emenda Constitucional 95/2016 que congela os investimentos nas políticas sociais por 20 anos;
- O fortalecimento da educação pública, e o fim do financiamento público para o setor privado na área da educação;
- A regulamentação da educação privada, como concessão pública sob a égide do Art. 209 da CF/88 e do Art. 7º. da LDB, com as mesmas exigências legais aplicadas à educação pública;
- A exigência de qualidade da educação e do ensino, inclusive no ensino a distância e nos cursos de curto prazo, impedindo tentativas de tratar a educação, nesse âmbito, como mera mercadoria;
- A garantia da implantação de planos de carreira para os/as trabalhadores/as da educação das redes pública e privada, com a promoção da necessária valorização dos respectivos profissionais, superando-se as recentes propostas de ‘flexibilização’ e precarização dos processos de trabalho, dos critérios de seleção, bem como os agudos retrocessos que hoje acontecem, no setor público e privado;
- A luta incessante contra a toda forma de cerceamento à liberdade de pensamento e autonomia da instituições educativas, tanto na educação básica quanto na educação superior;
- A luta contra a ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC), que exclui temas sociais sensíveis e engessa o currículo, assim como a luta contra a nova política de formação de professores, pela sua visão pragmática e restrita ao munciciamento prático em detrimento de uma sólida formação teórico-prática (acrescida ao alinhamento da adoção de material didático e oferta de cursos por meio de plataformas de aprendizagem *on line* à BNCC) que desqualifica e desprofissionaliza os professores;
- A luta contra a ‘Reforma do Ensino Médio’ em curso, que dificulta o acesso e a permanência dos estudantes, torna tecnicista o ensino público, desvaloriza os/as professores/as e acentua o avanço privatista sobre a educação básica, além de tentar contra a soberania nacional, ao submeter questões estratégicas como formação docente e currículos à ingerência do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD);
- A luta contra a Reforma da Previdência, a Reforma Trabalhista, a Terceirização e todos os ataques aos direitos trabalhistas;
- A luta pelo fim da interferência do Ministério da Educação no Fórum Nacional de Educação, com a reconstituição de sua composição original.

Este documento base apresenta a síntese do Plano de Lutas decorrente das discussões nos diferentes eixos da CONAPE.

PLANO DE LUTAS

1) Pela revogação dos decretos que retiram do FNE sua base de representação social e descaracterizam a CONAE-2018 – contra a interferência autoritária do MEC.

A criação do Fórum Nacional de Educação, com a sua composição original, foi uma conquista histórica, estabelecendo um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o governo, conforme previsto na Lei 13.005/14, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Nele, foram tomadas decisões colegiadas de forma transparente, republicana e democrática, com amplo debate e propostas de alterações necessárias sobre as políticas educacionais e o acompanhamento da implementação das metas estabelecidas no PNE. Com a Portaria 577 de 27 de abril de 2017, entretanto, o MEC desmontou a estrutura do FNE, excluindo arbitrariamente de sua composição várias entidades representativas, o que constituiu uma ruptura com quaisquer políticas públicas para a educação baseadas no diálogo entre o governo, a sociedade civil e os movimentos da educação. Na nova composição do FNE – inaceitável não só pela forma autoritária e unilateral com que foi determinada, como também pelo seu conteúdo – o MEC ampliou fortemente a representação governamental e empresarial e reduziu drasticamente a participação da sociedade civil. A Portaria atribui ao Ministro da Educação a função de definir quem vai compor o FNE e compromete a estrutura democrática do fórum e seus procedimentos pedagógicos, políticos e operacionais. Além do mais, rompeu também o consenso anteriormente estabelecido, de acordo com o qual a coordenação do FNE, antes exercida pelo governo, seria agora da sociedade civil; dessa forma, a coordenação foi retirada da CNTE (que até a publicação da Portaria a ocupava), sendo transferida para o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Por último, o governo inviabilizou a realização da CONAE/2018, com o não financiamento de reuniões para o seu encaminhamento e cortes das necessárias verbas, dentre outras medidas.

Diante de todas essas arbitrariedades, as entidades da sociedade civil saíram coletivamente do FNE e fundaram o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), e organizaram esta Conferência Nacional Popular de Educação 2018 (CONAPE/2018). A tarefa do FNPE, para além da viabilização da Conape, será a de exigir o cumprimento dos planos nacional, estaduais, distrital e municipais de educação, contribuindo sempre para a sua análise e aperfeiçoamento.

2) Pela organização de um Sistema Nacional de Educação com regulamentação da Educação privada – contra a atuação do setor privado na educação sem a garantia de qualidade e sem a valorização de seus trabalhadores.

A consolidação de uma educação verdadeiramente democrática demanda, de um lado, o fortalecimento de uma esfera pública ampla para atendimento de todos, com a garantia da gratuidade, universalidade de atendimento e qualidade; e, de outro lado, a regulamentação da educação privada, com o cumprimento, pelo Estado, de um papel – socialmente referenciado – de controle, regulação, credenciamento, supervisão e avaliação.

Para isso, é fundamental a implantação de um Sistema Nacional de Educação que dê institucionalidade a uma orientação política comum e permanente do Estado e da sociedade capaz de garantir o efetivo direito cidadão à educação. Só assim será possível promover, de forma articulada e eficaz, o adequado funcionamento de regimes de colaboração; o acompanhamento e o controle social dos processos educativos; a gestão democrática; a inclusão social; o reconhecimento e o respeito à diversidade; bem como a formação e a valorização dos trabalhadores em educação dos setores público e privado.

O SNE, fruto da Emenda Constitucional 59/2009, ratificado no PNE e referendado na CONAE-2014, tem assim papel central na normatização, coordenação e regulamentação dos sistemas de ensino (federal, distrital, estaduais e municipais), tendo também a tarefa de garantir o financiamento e articulação entre estes. A regulação da educação privada, que teria na implantação do SNE um importante instrumento, contraria, contudo, os interesses daqueles que disputam o fundo público. Não foi por outra razão que, na Constituição Federal de 1988 (CF/88), bem como em tentativas posteriores de reforma, os avanços nessa matéria foram limitados, tendo em vista a atuação de forças que buscam a transformação da educação em mercadoria, negando seu caráter de direito básico do cidadão.

Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 definem a abrangência e a responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino (federal, estaduais, distrital e municipais) no sentido de autorizar, credenciar e supervisionar todas as instituições de ensino sob sua jurisdição, assim como organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), pela sua missão social e suas atribuições, não poderia se furtar a essa discussão. Todavia, esse foi mais um espaço democrático de representação da sociedade civil aparelhado pelos interesses privatistas que predominam no governo Temer, com a substituição de conselheiros nomeados pelo governo anterior por outros ligados a instituições privadas de caráter mercantil, tornando o CNE um conselho privatista, hoje entregue, em sua maioria, nas mãos dos conglomerados de educação privada. É fundamental que as instituições do setor privado, subordinem-se ao conjunto de normas gerais de educação, como já determinado pela Constituição, e se harmonizassem com as políticas públicas para o setor por meio do cumprimento dos processos de regulação, supervisão e avaliação desenvolvidas pelo poder público, tendo sempre em vista a garantia da educação como direito, e não como prestação de serviço.

Dessa forma, no que diz respeito ao setor privado, é dever do Estado normatizar, controlar e fiscalizar todas as instituições, sob os mesmos parâmetros e exigências aplicados ao setor público. A construção do Sistema Nacional de Educação, por meio da articulação entre os sistemas de ensino, deve considerar as bases da educação nacional como fundamento para a concessão da educação ao setor privado e envolver ações de articulação, normatização, coordenação e avaliação tanto da rede pública quanto do setor privado. A Conape-2018 constitui-se, portanto, em espaço estratégico privilegiado para o debate de propostas que objetivem a efetiva implantação do SNE e a regulamentação da educação privada.

3) Pela garantia de condições de qualidade socialmente referenciada por meio de articulação federativa das políticas educacionais democraticamente construídas.

Cabe aos entes da federação:

I - promover o acesso, a permanência e a qualidade social na educação básica em todas as suas etapas e modalidades;

II - garantir a universalização da matrícula conforme a demanda manifesta para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos em creches;

III - garantir a universalização educação básica obrigatória no campo e nas cidades;

IV - garantir o acesso e a permanência na escola com qualidade aos povos indígenas e quilombolas, cidadão do campo, povos das águas e das florestas, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, crianças, jovens, adultos e idosos, e a toda população historicamente excluída;

V- ampliar a oferta de educação integral nas instituições públicas;

VI - elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos;

VII - garantir o acesso e a permanência na educação superior por meio da ampliação de matrículas, especialmente no setor público;

VIII- promover condições de oferta com qualidade e equidade nas oportunidades educacionais, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do PNE;

IX - garantir a avaliação da política educacional com a participação da sociedade civil, dos/as trabalhadores/as da educação, dos conselhos de educação e dos/as seus/suas destinatários/as;

X- promover a simplificação das estruturas burocráticas, aprimorar e democratizar os processos de organização e de gestão valorizando a descentralização dos processos de decisão e de execução, e o fortalecimento das instituições educacionais, inclusive com processos formativos para a participação, em especial, na educação básica;

XI- valorizar os/as trabalhadores/as de educação, considerando aqueles/as ingressos/as por concurso público, política de carreira que garanta remuneração adequada a todos/as e efetivas condições de trabalho e saúde, formação inicial e continuada adequada à área de atuação, nos termos da legislação vigente, bem como tratamento adequado aos profissionais da educação com contratos temporários nas diferentes redes públicas;

XII- assegurar padrão de qualidade das instituições de ensino, públicas e privadas, incluindo as instituições formadoras dos/as trabalhadores da educação nos seus aspectos físico, técnico, administrativo e pedagógico.

4) Pelo respeito à diversidade e pela construção democrática da proposta curricular das escolas – contra a padronização do currículo e o modelo de gestão empresarial nas escolas.

As propostas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)/MEC e as reformas nacionais encaminhadas pelo governo Temer se articulam e fazem parte do projeto neoliberal que inclui o desmonte da rede pública de ensino e de naturalização de processos de controle e avaliação restritivos a educação nacional. A exclusão do ensino médio nas discussões da BNCC, especificamente, favorece a possibilidade de encaminhar em separado – como está sendo feito – a reforma dessa etapa da educação básica. A última versão do documento sobre BNCC do MEC reduz-se à formulação de visão reducionista de currículos, fortemente centrados no ensino da língua portuguesa e matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, com conteúdos e metodologias limitadas à mera transmissão técnica, instrucional. A BNCC ao secundarizar o papel dos profissionais da educação, excluem, ainda, temas essenciais para uma formação ampla e para a inclusão social.

É importante alertar também para o fato de que o MEC, nas discussões da BNCC, demonstrou total desprezo às instâncias democráticas de representação da educação no Brasil, haja vista não ter permitido a presença da sociedade na etapa de consolidação das propostas recolhidas através do site daquele ministério. Há que mencionar, igualmente, outras exclusões graves da pauta de discussão da BNCC/MEC: a educação especial, a educação de jovens e adultos (EJA), e a educação profissional técnica integrada ao ensino médio. Além disso, foram deixados de fora do debate nacional as escolas indígenas, quilombolas e do campo, traços marcantes da luta pela inclusão social e escolar das diversas populações brasileiras.

Por último, a BNCC/MEC, ao desprezar temas como a identidade de gênero e a diversidade sexual, presentes em todas as esferas sociais, representa um golpe na educação voltada para os direitos humanos e para a cidadania, postura essa que reforça o machismo, a homofobia, a misoginia, os preconceitos e, conseqüentemente, a violência e discriminação social. Esse posicionamento do MEC, ressalte-se, dá continuidade e apoio à perspectiva de avanço das forças conservadoras que, nos debates sobre o PNE, se opuseram à defesa que as entidades da sociedade civil organizada fizeram da promoção da igualdade de gênero, raça e etnia, do respeito à orientação sexual de cada cidadão, em contraposição a qualquer tipo de preconceito e discriminação.

5) Por uma avaliação da qualidade que amplie o conceito de resultados para além das proficiências em testes padronizados, ampliando-se o leque de indicadores, promovendo e viabilizando iniciativas de avaliação institucional participativa e fortalecendo o caráter diagnóstico, pedagógico e formativo de avaliação na educação básica e na educação superior.

No tocante à avaliação, é preciso construir um Sistema de Avaliação constituído de processos e mecanismos articulados de avaliação da educação básica e superior, visando promover a qualidade da oferta educacional nos diferentes espaços, instâncias e instituições educativas, a melhoria dos processos educativos e a redução das desigualdades educacionais. A perspectiva participativa e emancipatória deve se

sobrepõem aos processos centrados em resultados produzidos em testes padronizados que visam homogeneização, competitividade e ranqueamento, que reforçam desigualdades.

Na avaliação da educação, especialmente a educação básica, os desafios são pensar processos avaliativos amplos que sejam capazes de apreender as várias dimensões da educação. Nessa direção, o PNE previu a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb) que foi revogado nos primeiros meses do governo golpista, ainda em 2016. Tendo em vista o entendimento que o que está em curso no País, atualmente, é um conjunto de provas e/ou testes estandardizados, que, efetivamente, não constitui um sistema nacional, faz-se necessário instituir um sistema nacional de avaliação da educação básica que supere a concepção atual de avaliação, restrita ao desempenho do estudante, e que avance para uma concepção mais ampla.

Na educação superior, além dos elementos citados para melhoria da qualidade, é fundamental destacar a necessidade de consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), de modo a aprimorar os processos avaliativos, tornando-os mais abrangentes, como forma de promover o desenvolvimento institucional e a melhoria da qualidade da educação como lógica constitutiva do processo avaliativo emancipatório, considerando, efetivamente, a autonomia das IES e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para isso é fundamental garantir financiamento específico às políticas de acesso e permanência, no setor público, para inclusão dos negros, povos indígenas, além de outros extratos sociais historicamente excluídos da educação superior, fortalecendo processos democráticos de ingresso, permanência, avaliação, regulação e supervisão direcionados a garantia da educação de qualidade

Além disso, faz-se necessária maior interrelação das sistemáticas de avaliação da graduação e da pós-graduação, na constituição de um sistema de avaliação para a educação superior, por meio da implementação de processo de avaliação da pós-graduação que conte com a participação da comunidade acadêmica, entidades científicas, universidades e programas de pós-graduação stricto sensu.

Na compreensão de que a garantia da educação de qualidade requer um processo sistêmico, é fundamental definir dimensões, fatores e condições de qualidade como referência analítica e política para a melhoria do processo educativo, de modo a garantir mecanismos de acompanhamento da produção, implantação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais e de seus resultados, visando uma formação de qualidade socialmente referenciada, nos diferentes níveis e modalidades, dos setores público e privado.

6) Pela gestão democrática da educação brasileira em todos os níveis, sistemas, instituições e com ampliação da participação popular.

A implementação da gestão democrática é condição basilar para o fortalecimento da autonomia, da participação popular e do controle social da educação. A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) ao assegurar a gestão democrática como um dos princípios da educação brasileira, a ser definida em lei (Art. 206, inciso VI), estabeleceu uma condição sob a qual o ensino deveria ser garantido em todas as instituições educacionais públicas. No entanto, é urgente que o princípio da gestão democrática seja orientador

dos sistemas de todas as instituições públicas, privadas, confessionais, filantrópicas e comunitárias que compõem a educação nacional.

É fundamental a adoção do princípio da gestão democrática nos sistemas de ensino e das instituições educativas por meio da garantia de ampla participação, do controle social dos processos educativos, do compartilhamento das decisões e do poder. O que, por sua vez, torna a participação cidadã dos diferentes segmentos uma das bandeiras fundamentais a ser defendida pela sociedade brasileira e condição necessária para a implementação de uma política nacional de educação democrática. Por essa perspectiva democrática, a educação, os espaços educativos e as instituições educacionais passariam a considerar a horizontalidade nas relações de poder, a implementação de espaços e processos de participação e decisão, a alternância nos postos de comando e das funções a serem desempenhadas, a visão geral dos objetivos a realizar e a solidariedade na execução das ações, fundamentadas nos princípios da educação popular, para alcançar os objetivos coletivamente definidos e a qualidade socialmente referenciada.

A escolha de gestores públicos deverá ser realizada exclusivamente pela comunidade escolar, sem interferência do Executivo, por meio de eleições diretas, deixando de ser seu cargo de confiança. Na educação superior precisamos avançar também, realizando eleição direta e não de consulta pública ou indicação política para a os cargos de reitor e diretor de unidades acadêmicas, tanto na esfera pública quanto na privada, superando o modelo de consulta pública, lista tríplice ou livre escolha.

A gestão democrática e a participação popular precisam ser vivenciadas em todas as esferas e por todos os sujeitos do campo educacional. Neste sentido, os processos formativos para a participação são imprescindíveis, pois torna-se indispensável a participação no planejamento, execução e avaliação dos projetos pedagógicos institucionais e atividades educativas tanto na educação básica como na educação superior, bem como a efetividade do Fórum Nacional de Educação e fóruns estaduais, municipais e distrital da educação, a materialização do regime de colaboração entre os sistemas de ensino e a regulamentação da cooperação federativa entre os entes federativos, o fortalecimento da autonomia e o controle social.

7) Por uma educação socialmente referenciada construída sob a perspectiva do respeito aos direitos humanos e o diálogo com os movimentos sociais.

Um SNE sintonizado com o tempo e o histórico de luta pela democracia da sociedade brasileira, a despeito dos seus limites e possibilidades de consolidação, deve ser politizado à luz da radicalidade das lutas dos movimentos sociais e pela emancipação social visando a garantia efetiva do direito a educação para todos/as. Deve ser um sistema articulado e comprometido com o avanço da democracia e com as lutas pela emancipação social e, portanto, deverá ser organizado na contramão das forças fundamentalistas e conservadoras a partir da defesa do Estado Democrático de Direito e, conseqüentemente, da Democracia.

Os planos e políticas devem explicitar um posicionamento firme do Estado brasileiro em prol da superação das desigualdades e do trato excludente da diversidade que estão impregnados, histórica e estruturalmente, aos padrões de poder, de trabalho e de conhecimento. Nessa direção, as questões da diversidade, dos direitos humanos, da justiça social e da inclusão devem impulsionar a construção e materialização do PNE e demais planos decenais e políticas educacionais vinculadas às lutas pela efetivação dos direitos sociais e humanos, em particular a garantia do direito a educação para todos/as.

A democracia exige a consolidação do SNE, do PNE e dos demais planos decenais de educação, coerentes com os avanços do campo histórico, social, cultural e educacional de luta pela democracia e alinhados com os avanços políticos daquelas e daqueles que sempre lutaram e ainda lutam pelas pautas emancipatórias na perspectiva da justiça social.

8) Pela liberdade de expressão no processo de educação e ensino – contra o movimento ‘Escola Sem Partido’ e suas ‘leis da mordaza’.

O movimento ‘Escola Sem Partido’ (ESP) tem se espalhado por todo o Brasil, tentando aprovar em casas legislativas, no(s) nível(eis) federal, distrital, estaduais e municipais, projetos de lei para ‘amordaçar’ professores — às vezes tentando responsabilizá-los criminal e/ou judicialmente — e impedir a concepção pedagógica de uma educação crítica, plural e democrática.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) garante, em seu artigo 5º, a livre manifestação do pensamento e a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença, bem como assegura, no artigo 206, a liberdade de cátedra.

Tanto a CF/88 quanto a LDB compreendem ainda que a educação, dever do Estado e da família, deve estar inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ambas regem a educação nacional determinam que o ensino seja ministrado com base na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e no respeito à liberdade e o apreço à tolerância.

Diante desses princípios, denunciamos que o movimento ‘Escola Sem Partido’ (ESP) e as leis da mordaza que ele tenta instituir em todo o território nacional são claramente inconstitucionais e representam um ataque à CF/88 e à LDB; demonstram desconhecimento do processo pedagógico, uma vez que a educação pressupõe, no seu sentido pleno, o incentivo à capacidade reflexiva, ao diálogo e à construção da cidadania, sendo, portanto, uma atividade política por excelência.

Em relação a essas iniciativas, vale mencionar que, no dia 21 de março de 2017, o Ministro Luís Roberto Barroso, do Supremo Tribunal Federal (STF), concedeu liminar suspendendo integralmente a Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas, que estabelecia a censura e a criminalização de professores. A decisão do ministro foi dada em resposta à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) ajuizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino — CONTEE em maio de 2016 e é um

passo essencial para barrar todas as propostas similares que tramitam no Congresso Nacional e nas assembleias legislativas e câmaras municipais de todo o Brasil. A liminar do STF, deve-se acrescentar, foi antecedida por um parecer da Procuradoria Geral da República, protocolada na Suprema Corte em 19 de outubro de 2016, como resposta à mesma ADI movida contra a Assembleia Legislativa de Alagoas. No parecer, o então Procurador da República, Rodrigo Janot, posiciona-se contra a lei estadual e o

movimento ESP, argumentando que operam com o pressuposto de que os estudantes são vulneráveis às ações docentes, conceito incompatível com o princípio constitucional de que o processo educativo deve ser regido pela liberdade entre os sujeitos envolvidos e sua realização. Argumenta também que Estados e Municípios não têm competência para legislar sobre a matéria. Não obstante essas manifestações jurídicas, projetos dessa natureza continuam sendo apresentados e tramitam em diversas casas legislativas, tanto estaduais como municipais, caracterizando a natureza político-ideológica contra a qual alegam contraditoriamente defender. É fundamental combatê-los, em defesa de uma educação crítica, democrática e cidadã.

9) Pela garantia da concepção de educação básica constituída pelas etapas de educação infantil, ensino fundamental e médio assegurando as especificidades das diferentes modalidades, por meio de políticas de acesso permanência e gestão - contra a instituição das reformas que o sujeita qualquer nível, etapa ou modalidade da educação ao mercado.

O governo Temer reforçou o entreguismo com a edição e aprovação da Medida Provisória 746/16, convertida na Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, uma proposta nitidamente excludente, que rebaixa a formação e visa o desmanche da educação pública, promovendo a privatização.

A Reforma do Ensino Médio estabelece, em tese, a exigência de ensino integral sem tocar em questões como a valorização dos trabalhadores em educação, a expansão das redes ou a garantia de bolsas aos estudantes para mantê-los em período integral na escola. É feita a opção por um currículo composto por “itinerários formativos específicos”, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase principalmente nas áreas de português e, matemática, secundarizando as ciências da natureza, ciências humanas, retomando uma direção superada duas décadas atrás com a LDB de separação entre formação técnica e profissional. Essa lógica da Reforma se contrapõe a luta político-pedagógica alicerçada na defesa de uma formação única, propedêutica, oferecida para todos, nas diferentes áreas de conhecimento. As mudanças introduzidas pela Reforma do Ensino Médio contrariam, ademais, outros princípios fundantes da LDB para essa etapa da educação, como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, entre outros.

É fato que os ensinos fundamental e médio no Brasil, a despeito de importantes experiências de integração entre formação técnica e profissional desenvolvidas, a exemplo dos institutos federais e de escolas técnicas estaduais, carecem de melhorias e de nova concepção de educação e de escola que recupere o protagonismo dessa etapa da educação básica como local de produção e apropriação crítica de conhecimento

rompendo, desse modo, com a lógica vigente de um mero espaço de preparação para o exames. A reforma promovida pelo governo Temer torna esses espaços ainda mais excludentes. Já a educação superior está sendo desvalorizada com a criação de cursos de curta duração que não contribuem com uma cultura universitária nem tampouco formam adequadamente o profissional – uma educação cuja finalidade máxima é a certificação, não o saber.

Extremamente preocupante, também, é a forma de financiamento da Reforma do Ensino Médio pretendida pelo atual governo: o MEC foi autorizado pelo Ministério do Planejamento a solicitar apoio do BID, do BIRD e do Banco Mundial para implementação do Novo Ensino Médio nos estados. A matéria está documentada em publicação no Diário Oficial da União (DOU) de 17 de julho de 2017. Parte dos recursos virá do ‘Programa para Resultados’ (PforR), além de 21 milhões de dólares destinados a ‘assistências técnicas’. O PforR vincula os repasses do empréstimo – que irão para secretarias estaduais e distrital – ao alcance de resultados, que serão medidos por indicadores que serão ‘acordados’ entre o MEC e a banca internacional. Assim, lamentavelmente, a proposta do atual governo é que o Brasil se submeta de novo – em uma área estratégica e política como a educação – à ingerência internacional, que estabelecerá condições, limites e orientações para ações educativas, já que regras aprovadas fora do Brasil definirão se, quando e onde serão aportados recursos para viabilizá-las. Para que se tenha uma ideia da extensão dessa ingerência, a ela ficarão submetidos temas como: formação de técnicos educacionais para a adaptação dos currículos; elaboração de itinerários formativos; reprodução de materiais de apoio; e implementação dos novos currículos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

10) Pela constituição de um EAD (Ensino à Distância) e de cursos com qualidade – contra a comercialização desregulamentada da educação e do ensino.

A acelerada expansão do EAD no Brasil – espaço esse em que o setor privado é muitíssimo mais presente que o setor público – tem se efetivado articuladamente a movimentos e processos de transformação da educação em mercadoria. É preciso aprimorar os processos de regulação, gestão e avaliação desta modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, estabelecer processos de supervisão, fiscalização e controle visando a garantia da qualidade dos cursos oferecidos, bem como, das condições de formação e de trabalho dos profissionais da educação a ela submetidos.

No setor privado particularmente, organizado a partir da ótica do lucro e da elevação do preço das ações das empresas de educação em bolsas de valores, a EAD tem sido o principal eixo das políticas expansionistas que vêm sendo praticadas nessa área. Consequentemente, a qualidade da educação, defendida constitucionalmente, fica seriamente ameaçada, deixando o alunado refém de uma modalidade de ensino aligeirada, sem a garantia de processos formativos, laboratórios, material didático e profissionais adequados. Esse processo em larga expansão no país tem comprometido a formação do estudante, sua autonomia e, certamente, fragilizará seu exercício profissional.

Esse processo de veloz privatização ocorre em meio aos desdobramentos típicos das forças de mercado. Assim é que o fenômeno de progressiva concentração de poder nas

mãos de umas poucas empresas do setor educativo privado tem sido exponencial. Como exemplo, tem-se a megafusão entre a Kroton Educacional S/A e Anhanguera Educacional Participações S/A, além da recente tentativa de fusão envolvendo a Estácio Participações S/A – vetada esta última pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade), por seu caráter inaceitavelmente abusivo.

Apesar de todo esse quadro extremamente preocupante, marcado pelo agressivo viés comercial com que se propagam as novas modalidades de ensino, o EAD faz parte das chamadas ‘Tecnologias de Informação e Comunicação’ (TICs) contemporâneas, e, portanto, considerado por muita gente como uma alternativa capaz de contribuir com a democratização da informação e do conhecimento. O fundamental, pois, é que a luta social em defesa da qualidade da educação alcance também a modalidade a distância por meio de processos de regulação e gestão compatíveis com os objetivos e princípios que devem reger a educação nacional.

11) Pela valorização dos profissionais da educação (formação, carreira, salários, condições de trabalho) na rede pública e no setor privado – contra a crescente flexibilização nas contratações destes profissionais.

O neoliberalismo no Brasil, hoje retomado exponencialmente, teve suas origens na década de 1990, com o governo FHC, provocando o sucateamento da educação pública, a desnacionalização da economia, o desmonte de muitos direitos trabalhistas e a desregulamentação do mercado, além da forte ampliação da mercantilização do ensino. Apesar dos avanços nas questões sociais e trabalhistas após 2003, interrompidas pelo golpe, a educação e seus trabalhadores ainda sofrem com a nefasta política neoliberal e sua lógica perversa de que caberia à iniciativa privada desenvolver atividades de responsabilidade do Estado.

No ensino público e no privado a maioria das salas de aula das instituições educativas, têm condições de trabalho desfavoráveis, com elevado número de alunos por turma e deficiência de infra-estrutura, dentre outras fragilidades. Além disso, com a precarização, a terceirização e as privatizações, muitos trabalhadores perdem a referência de sua representação sindical para defesa de seus direitos, um problema que se torna ainda mais sério com a redução de recursos para o setor público e com o desmonte da legislação trabalhista pelo governo Temer.

No ensino superior, instala-se hoje um descompromisso com os princípios básicos que devem nortear as universidades e os institutos federais, o ensino, pesquisa e extensão, bem como as demais instituições de ensino superior, pré-condição para a construção de um projeto de soberania do país, por meio da valorização de seus docentes, formação adequada de profissionais e produção de conhecimentos e saberes de qualidade com vistas à produção de ciência e tecnologia voltadas aos interesses da nação. Esse posicionamento também se expressa na reforma do ensino médio, ao permitir a contratação de professores pela via do 'notório saber', rebaixando a exigência de formação e dispensando a licenciatura, em consonância com disciplinas cujo currículo é cada vez mais tecnicista, voltado unicamente para o mercado de trabalho. Na prática, as políticas do atual governo apontam, neste momento, para a desprofissionalização do magistério e dos demais profissionais da educação, em todos os níveis.

É preciso buscar ações coordenadas direcionadas a valorização dos profissionais da educação básica (professores e funcionários) em sintonia com as metas e estratégias do PNE, a garantia de Piso Salarial Nacional e a equiparação, com o Decreto n. 8752/2016 que instituiu as políticas nacionais de formação dos profissionais da educação e com as DCNs para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Res. CNE/CP 2/2015), formação inicial e continuada dos funcionários da educação básica (Resol. CNE/CES 2/2016), objetivando o estabelecimento de políticas efetivas e articuladas de valorização profissional.

12) Pelo cumprimento da Lei do Piso Nacional Profissional Nacional e a garantia de Planos de Carreira para todos os trabalhadores em Educação Básica e Educação Superior.

Sobre a questão da remuneração, no que tange aos docentes da rede pública de educação básico, cujo piso salarial profissional nacional foi estabelecido a partir de 2008 pela Lei 1.738, defendemos a luta da categoria pela aplicação imediata e integral da dessa legislação, combatendo as tentativas dos gestores de vincular o reajuste do piso somente à inflação, ou mesmo abaixo dela, em patamares insuficientes, portanto, para o cumprimento da meta 17 do PNE. A materialização da meta 17 que determina que a renda média do magistério seja igualada, até 2020, à dos demais trabalhadores com mesmo nível de escolaridade, demanda imediato esforço do Estado Brasileiro na medida em que, em 2016, seria necessário elevar a primeira em cerca de 50%.

Outra questão fundamental a ser efetivada, para o cumprimento da lei do Piso do Magistério, refere-se à garantia na jornada de trabalho, de uma proporção mínima de um terço para atividades extraclasse, utilizado para preparação de aulas, correção de provas e trabalhos, reuniões pedagógicas e com os pais, e formação continuada no local de trabalho ou em instituições credenciadas, dentre outras atividades (entendendo assim que o trabalho docente ultrapassa o tempo de contato com os alunos). Esse é um outro elemento essencial, do qual depende a qualidade do trabalho, não devendo e não podendo ser, assim, a sua implantação substituída por remuneração compensatória.

No caso específico da rede privada de ensino, é necessário superar as atuais condições de trabalho, onde os docentes, extremamente sobrecarregados, não apenas estão em situação precária como, além disso, carecem da realização de debates sobre questões centrais, pré-condição para que seja iniciado o processo de superação das atuais dificuldades, com a abordagem de temáticas e garantia de políticas tais como: planos de carreira, jornadas de trabalho, tempo de dedicação às atividades extraclasse e remuneração por elas, além de outras relativas à garantia de direitos que, igualmente, possam vir a assegurar a qualidade do seu trabalho.

13) Pela garantia de financiamento e efetivação das leis para o fortalecimento da educação pública e gratuita, em todos os níveis, etapas e modalidades – contra o congelamento de investimentos decorrente da Emenda 95/2016.

A gestão adequada dos recursos financeiros educacionais é condição necessária para a consagração do direito à educação no Brasil. O artigo 206 da Constituição Federal de 1988 estabelece o princípio da gestão democrática como instrumento de construção pedagógica, transparência e controle social dos recursos financeiros da área.

O financiamento da educação brasileira possui marcos legais básicos na CF/88. Além disso, a Lei 12.858, de 9 de setembro de 2013, estabelece a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou na compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural. Porém, além de abrir a exploração do pré-sal aos interesses estrangeiros, o governo Temer instituiu a EC 95/16, que impõe um teto aos investimentos em educação, saúde, assistência social e também aos demais gastos primários do governo federal.

Ao limitar pelos próximos 20 anos o aumento dos gastos públicos de um ano à inflação do ano anterior, a emenda provoca impactos danosos, uma vez que inviabiliza o Sistema Único de Saúde (SUS), a assistência social, o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 e o SNE — que já deveria ter sido implementado. Mais do que isso, se a EC 95/16 não for revogada, os investimentos em educação serão reduzidos progressivamente dos atuais 6,5% do PIB/ano para cerca de 4,5% do PIB/ano, durante as próximas duas décadas.

Assim, é fundamental combater essas políticas de ajuste fiscal que se articulam as iniciativas nefastas como a privatização da educação superior pública, com imensa pressão para a venda de serviços nas Universidades Públicas, nos Institutos Federais, bem como para a cobrança de mensalidades dos estudantes dessas instituições (como proposto em texto recente do Banco Mundial).

14) Pelo garantia de investimento público exclusivamente para o ensino público – contra o fortalecimento do setor privado com gastos públicos.

Para o fortalecimento da educação pública, visando o cumprimento das metas do PNE, é fundamental garantir o cumprimento da meta 20 do PNE que preconiza a elevação gradual dos recursos de modo a se garantir 10% do PIB para a educação até 2024. No tocante a educação básica destacam-se : 1) a consolidação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), oferecendo elementos importantes para se encontrar o modelo avançado de financiamento da educação que contenha fortes ingredientes de cooperação federativa no contexto do SNE, como estabelece o PNE 2014-2024 ; 2) a efetivação da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, que determina que serão destinados recursos

provenientes da exploração do pré-sal exclusivamente para a educação pública, com prioridade para a educação básica e para a saúde, na forma do regulamento; 3) garantia de maior participação da União no financiamento da educação básica ; 4) a definição e garantia de Padrão de qualidade por meio da definição do Custo Aluno-qualidade Inicial (CAQi) e do Custo Aluno-qualidade (CAQ). Nessa direção, defendemos a efetivação do padrão de qualidade da educação básica por meio do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento, calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem, deve ser progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno-Qualidade = (CAQ).

Na contramão desse movimento, o governo de Michel Temer, no entanto, atribui, errônea e irresponsavelmente, a causa dos problemas econômicos e sociais à

participação do Estado em políticas sociais e de maneira sistemática vem reduzindo os recursos para a educação inviabilizado o cumprimento da meta 20 do Plano, bem como, a definição do CAQi e do CAQi, o repasse de verbas da União para os demais entes federados .

Assim, deste movimento, o governo dá continuidade ao financiamento do setor privado para a expansão da educação superior e, muito mais do que isso, o faz em detrimento de maior investimento no setor público. Essa realidade atinge também a educação básica, bastando ver o domínio de grandes conglomerados educacionais no mercado editorial de livros didáticos e na produção e venda de materiais apostilados para redes municipais e estaduais de educação, e a proliferação de parcerias público-privadas em estados e municípios que, na prática, ajudam a escoar recursos antes destinados à educação pública.

Para reverter o atual cenário de ajustes e de ataques aos direitos sociais é fundamental a articulação da luta pela defesa intransigente da retomada da Democracia e do Estado Democrático de Direito à luta em prol da garantia de educação pública, gratuita, de qualidade, democrática e inclusiva em sintonia com as metas do PNE. Esse movimento articulado, só se efetiva com participação democrática, resistência e proposição popular, razão de ser do FNPE e da Conape 2018.

* FNPE é o Forum Nacional Popular de Educação, composto por 35 entidades.

www.fnpe.com.br

Revista *Formação em Movimento*
ISSN ELETRÔNICO: 2675-181X

Diretrizes para Autores

FORMAÇÃO em Movimento publica, em edições *online*, semestrais, trabalhos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, resultantes de estudos e pesquisas, ensaios teóricos e relatos de experiências, **cujo foco seja a formação e valorização dos profissionais da educação**, abordando formação inicial e continuada, percursos formativos e experiências curriculares das instituições e instâncias formadoras, entre outros temas afins.

A revista **FORMAÇÃO em MOVIMENTO** recebe trabalhos nos seguintes formatos: Artigos com temática específica, para integrar Dossiê temático; Artigos e ou/ensaios de demanda contínua; Resenhas de livros nacionais ou estrangeiros publicados nos últimos dois anos; entrevistas; relatos de experiência profissional ou institucional, além de notas e manifestações de entidades nacionais e documentos afins ao escopo da revista.

Para a submissão de artigos e ensaios admite-se até quatro autores por texto, sendo que pelo menos um deve ter a titulação mínima de doutor, sendo que mestrandos ou doutorandos podem submeter artigos em coautoria com professores e pesquisadores doutores vinculados a instituições de ensino e/ou pesquisa nacionais ou internacionais. A exigência de titulação mínima (Doutorado) não se aplica as Resenhas de livros que podem ser submetidos por até dois autores, mestrandos ou doutorandos. Relatos de experiência podem ter até cinco autores, sem exigência de titulação mínima, podendo ser submetidos também por professores e/ou coletivos de professores licenciados atuantes na educação básica. As submissões em que constarem mais autores que o previsto devem ter justificativa para o fato e serão avaliados pelo Comitê Avaliador.

Os trabalhos submetidos à revista serão avaliados pelo Conselho Editorial Executivo quanto à sua pertinência ao perfil da revista e adequação às normas previstas.

Os trabalhos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês, e devem conter resumos e palavras-chave nos três idiomas (português, inglês e espanhol).

A submissão dos artigos se dá exclusivamente através do Portal Costa Lima, no qual os autores se cadastrarão com a função “autor” e seguirão as orientações do sistema. A submissão é gratuita.

Os autores devem acessar o Portal Costa Lima para efetuar seu cadastro e consultar as informações sobre as submissões.

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/about/submissions>

O cadastro no sistema e posterior acesso, por meio de login e senha, são obrigatórios para a submissão de trabalhos, bem como para acompanhar o processo editorial em curso.

Observaremos, sempre que possível, o intervalo de um ano (ou duas edições) entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão, exceção feita aos coordenadores de dossiês.

As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A submissão do artigo não implica obrigação de publicação.

Após a confirmação do atendimento às normas de formatação, os originais, serão submetidos aos avaliadores (membros do comitê editorial ou *ad hoc*) em sistema de avaliação cega (*blind review*) por pares.

Os autores devem no momento da submissão acessar a Declaração de Direito Autoral e a Política de Privacidade da Revista.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar se seu texto está em conformidade com todos os itens listados a seguir:

- A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao editor".
- O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word ou OpenOffice.
- URLs para as referências foram informadas quando possível.
- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos.
- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em [Diretrizes para Autores](#), na página Sobre a Revista.
- Observar as Normas Técnicas para o artigo, definidas nas Diretrizes para os Autores.

Formatação para artigos, ensaios e relatos de experiência:

O texto deve obedecer aos parâmetros de formatação e sequência abaixo descritos.

O Editor de texto compatível com **Word for Windows** na extensão **.doc** ou **.docx**. Formatado no tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), com margens de três cm.

Extensão: Para artigos, ensaios e relatos de experiência: extensão mínima de 30 mil e máxima de 60 mil caracteres com espaços, incluindo títulos, quadros, tabelas, gráficos, ilustrações, notas e referências bibliográficas. Para resenhas: no mínimo 8 mil e no máximo 20 mil caracteres com espaços, incluindo títulos, notas e referências bibliográficas.

Os **relatos de experiência** também devem conter Resumo, Abstract e Resúmen e seguir a mesma formatação para os títulos, subtítulos, texto, notas e referências, quando couber, que os artigos e ensaios.

Títulos: Em **português**, centralizado no alto da primeira página, em caixa alta (maiúsculas), fonte *Times New Roman*, tamanho 14, em negrito e espaçamento simples; duas linhas após este título, seguem os títulos *em inglês* e a seguir em espanhol, centralizado, fonte *Times New Roman*, tamanho 14, em *itálico* e espaçamento simples, com apenas a primeira letra do título em maiúscula.

OBS: No caso do texto ser escrito em espanhol ou inglês, o título também é em espanhol ou inglês, seguido dos títulos em português e no outro idioma. O mesmo ocorrendo para resúmen/resumos/abstract.

O arquivo não terá a identificação do(s) autor(es).

Resumo: duas linhas após o terceiro título, com a palavra **RESUMO** em caixa alta, Fonte Times New Roman, 12, negrito, e na linha abaixo segue o texto, apresentado em bloco único, com no mínimo 500 e no máximo 1000 caracteres com espaços, contendo tema do artigo, objetivos, referencial teórico, metodologia, e quando pertinente os resultados obtidos, seguido de três a cinco **Palavras-chave**, separadas por ponto e vírgula.

A seguir deve vir, separado por dois espaços, a versão do resumo, em inglês, precedida da palavra **Abstract**, em caixa alta, itálico, em espaçamento simples, seguida das **Keywords**, separadas por ponto e vírgula. Com espaço de duas linhas do anterior, vem a seguir a versão do resumo, em espanhol, precedida da palavra **Resumen**, em caixa alta, espaçamento simples, seguido das **Palavras chave**, separadas por ponto e vírgula. O texto do resumo e palavras-chave, e suas traduções (abstract, keywords e resumen, palavras chave), usam Fonte Times New Roman, 12, espaçamento simples (1,0), justificado.

Corpo do texto: o texto inicia-se na terceira linha abaixo das **Palavras chave**, com fonte *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento 1,15, e recuo na primeira linha, com parágrafos separados por uma linha.

Subtítulos: correspondentes a cada parte do trabalho, a critério do(s) autor(es), devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, preferencialmente sem numeração, a menos que o uso de subseções e a compreensão das mesmas o exija, separado do texto que os precede por dois espaços e antes do texto que os segue, com um espaço.

Citações no texto: Para **citação com menos de três linhas**, inserir no corpo do texto, com mesmo tamanho de fonte, entre aspas. Para **citação com mais de três linhas**, todo o texto deverá ser deslocado em bloco, com adentramento de 4 cm, redução da fonte (tamanho 11), sem aspas ou itálico (exceto quando o original o utilizar para destaque), com espaçamento simples e espaço de 1 linha antes e depois do texto.

Nomes e/ou sobrenomes de autores citados no corpo do texto devem figurar em fonte normal e sobrenomes citados entre parênteses devem figurar em CAIXA ALTA, em ambos os casos deve-se indicar o ano e número da página. Exemplo: Freitas (2009, p. 25), (FREITAS, 2009, p. 25). Quando houver mais de um autor, usar ponto e vírgula para separá-los, nos parênteses (FREITAS; AGUIAR, 2012, p. 53). Não usar "&" no corpo do texto, nem expressões como *op. cit.* ou *id ibid.*

Notas: As notas devem ser exclusivamente explicativas, posicionadas no rodapé da página em que é feita a chamada. No corpo do texto, as notas devem ser numeradas sequencialmente, com o número sobrescrito.

Tabelas, Quadros e Ilustrações (fotos, mapas etc.), se existentes, devem ser inseridos no próprio corpo do texto, ou seja, em seu local definitivo e indicar, no texto, sua localização. Na hipótese de já terem sido publicadas, a fonte deverá ser mencionada, respeitando as regras de direitos autorais. A fonte deve ser colocada abaixo da tabela, quadro ou ilustração, alinhada à esquerda. O título de tabelas insere-se na parte superior, centralizado, iniciado pela expressão **Tabela 1** (ou Quadro, Figura, etc) em negrito, seguido por hífen e pelo título sem destaque, na mesma fonte e tamanho do corpo do texto. A numeração é consecutiva, em algarismos arábicos.

Referências: sob o subtítulo **Referências**, em caixa baixa, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, devem ser listadas as referências em ordem alfabética e cronológica, com título em *itálico*, indicando-se todas as obras citadas no corpo do texto, separadas por espaço simples, na segunda linha após o texto, sem recuo.

Livros com até três autores, devem ter todos nomeados, e **Livros com mais de três autores**, nomeia apenas o primeiro autor e insere [et al]. As referências devem estar de acordo com a NBR 6023 da ABNT.

Exemplos:

Artigos de periódicos: SOBRENOME, Nome. Título do artigo, *Nome do Periódico em itálico*, Local de publicação: nome da editora, volume, número do periódico, intervalo de páginas citado (p. 97-108), mês abreviado/ano de publicação.

Livros, Dissertações e Teses: SOBRENOME, Nome. *Título do livro em itálico*: subtítulo normal (se houver). Local da publicação: nome da editora, ano de publicação.

Capítulo de Livro: SOBRENOME, Nome (do autor do capítulo). Título do capítulo normal. In: SOBRENOME, Nome (do autor do livro). *Título do livro em itálico*. Local de publicação: nome da editora, ano de publicação.

Trabalhos apresentados em congressos: SOBRENOME, Nome. Título. In: *Nome do evento*. Cidade, estado, ano, página, Disponível em colocar a URL da publicação dos Anais acesso em dia/mês/ano.

Internet: SOBRENOME, Nome. *Título do trabalho em itálico*: subtítulo normal (se houver). Disponível em: endereço do trabalho na internet. Acesso em: data do acesso (19 jan. 2000).

Anexos ou Apêndices: Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e dentro da extensão do artigo, **Anexos ou Apêndices**, seguindo a formatação dos subtítulos, devem ser incluídos ao final, após as referências.

Formatação para resenhas:

A resenha deve conter, no início, a referência completa da obra resenhada ou comentada (local, editora, ano de publicação, total de páginas e ISBN), em fonte *Times New Roman*, tamanho 14, espaçamento simples, sem título, sem resumo, sem palavras-chave.

O texto não deve trazer a identificação do(s) autor(es) da resenha.

O texto da resenha deve vir na segunda linha abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es) em *Times New Roman*, tamanho 12, espaçamento simples, com um espaço separando os parágrafos. No mais a formatação deve obedecer à mesma orientação dada aos artigos, exceto no que tange à extensão que deverá ter

Identificação e informações sobre os autores

A identificação de autoria do trabalho deve ser removida do arquivo, garantindo desta forma o critério de sigilo necessário para o processo de Avaliação Cega por Pares.

Em arquivo separado, submetido como documento suplementar, deverão ser encaminhados: nome(s) completo(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve curriculum vitae (até 5 linhas) em que se mencione titulação acadêmica, ocupação profissional e/ou acadêmica atual, vinculação institucional, endereço, e-mail e telefone. Indicar o número do Orcid.

Em caso de vários autores, estes deverão informar sobre a ordem de precedência.

Sobre a Avaliação: A publicação de artigos, resenhas, ensaios e relatos de experiência na revista **FORMAÇÃO em Movimento** está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de colaboradores ad hoc.

Todos os trabalhos submetidos devem estar dentro das regras e normas para publicação da revista. Os trabalhos submetidos serão recebidos e avaliados pela Comissão Editorial no que se refere à adequação às normas de apresentação dos trabalhos. Após essa etapa, os trabalhos são encaminhados a dois pareceristas, membros do comitê editorial ou *ad hoc*, sendo adotado o sistema *blind review*. Em caso de divergência nos pareceres, o texto é submetido a um terceiro parecerista. Os pareceristas não serão remunerados. Cada parecerista receberá uma declaração referente ao parecer emitido. Os pareceristas terão o prazo de 20 dias para envio dos comentários e observações sobre o trabalho submetido.

Os colaboradores, em todas as etapas do processo de submissão, avaliação e decisão final serão informados (1) do recebimento do artigo, (2) das avaliações dos pareceristas até (3) a decisão final de recusa ou publicação do trabalho.

A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à educação e à linha editorial da Revista, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica.

Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelo(a)s pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

O texto/artigo encaminhado para a submissão deve ser original, não tendo sido submetido à publicação em outro periódico, assumindo o autor(es) a responsabilidade sobre sua autoria e originalidade.

Declaração de Direito Autoral e Originalidade do texto

Autorizo a revista **FORMAÇÃO em MOVIMENTO** a publicar o artigo que ora submeto, de minha autoria/responsabilidade, caso seja aceito para publicação online.

Declaro, ainda, que esta contribuição é original, que não está sendo submetida a outro periódico nacional ou internacional, em parte ou em sua totalidade, para publicação.

Declaro também que estou ciente que não farei jus a nenhuma remuneração financeira devido a publicação e citações em outros artigos, desde que citada a fonte.

Dato e Assino a presente declaração como expressão da verdade.

Política de Privacidade

- **Política de Privacidade:** Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.
- **Direito Autoral:** Os direitos autorais dos artigos publicados em **FORMAÇÃO em Movimento**, se mantem com o/os autor/res, entretanto, a tradução e republicação em outros veículos e a sua posterior reprodução deve ser feita após comunicação aos editores da revista **FORMAÇÃO em Movimento** e com a devida citação da mesma, sua primeira fonte da publicação.

Em virtude de aparecerem nesta revista de acesso público, os artigos são de uso gratuito, com atribuições próprias, em aplicações educacionais e não-comerciais. Sua reprodução, total ou parcial, é condicionada à citação dos autores e dos dados da publicação.

Revista *Formação em Movimento*

ISSN Eletrônico: 2675-181X

<http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV>