

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
GT POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS INDUTORES DAS POLÍTICAS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES - FÓRUM DAS LICENCIATURAS**

**DOCUMENTO SÍNTESE DA PLENÁRIA SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
(3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19))**

Chapecó, 23 de outubro de 2019.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. O GRUPO DE TRABALHO.....	4
3. SÍNTESES DOS DEBATES REALIZADOS NA PLENÁRIA.....	6
4. ANÁLISE E POSICIONAMENTO DO GT SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19)..	10
5. POSICIONAMENTO EXPRESSO NA PLENÁRIA REALIZADA NO CAMPUS CHAPECÓ - FORMULÁRIO ENCAMINHADO AO CNE.....	16
ANEXOS.....	17
ANEXO A – Cartaz de Divulgação e Chamada para a Plenária.....	18
ANEXO B - Portaria nº 3/DIR- CH/UFFS/2018 – Cria os Grupos de Trabalho (Gts) do Fórum das Licenciaturas do Campus Chapecó.....	19
ANEXO C- Portaria nº 7/DIR- CH/UFFS/2019 – Atualização da composição dos Gts.....	22
ANEXO D – Slides Elaborados e Apresentados pelo professor Derlan Trombetta na Plenária do 15/10, na UFFS.....	25
ANEXO E – POSICIONAMENTO ANPED. Uma Formação Formatada.....	42
ANEXO F – Contra a Descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015.....	56

1. INTRODUÇÃO

O presente documento sistematiza o posicionamento dos presentes à Plenária realizada no Campus Chapecó, bem como, o posicionamento do GT Políticas Educacionais e Documentos Indutores das Políticas de Formação de Professores, do Fórum das Licenciaturas, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, sobre a versão das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, na versão submetida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, denominada “3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19)”.

Em atenção ao Edital de Chamamento feito pelo CNE para Audiência Pública sobre a Formação de Professores, realizada em Brasília no dia 8 de outubro de 2019, aberta a 200 participantes, e à possibilidade, anunciada no referido Edital, de envio de documentos e contribuições fundamentadas e circunstanciadas sobre a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 até o dia 23 de outubro do mesmo ano, o *GT Políticas Educacionais e Documentos Indutores das Políticas de Formação de Professores, do Fórum das Licenciaturas* e o *Núcleo de Apoio Pedagógico*, ambos do Campus Chapecó, realizaram uma Plenária no Campus, no Auditório do Bloco dos Professores, no dia 15 de outubro com a presença de 106 participantes. (ANEXO A – Cartaz de Divulgação e Chamada para a Plenária).

O evento promoveu um debate qualificado sobre o Documento apresentado pelo CNE, bem como, ouviu e recolheu posicionamentos da comunidade universitária, que teve a oportunidade de enviar o seu posicionamento com antecedência aos organizadores e manifestar-se publicamente na Plenária.

Contou com uma exposição inicial do Professor Derlan Trombetta, pesquisador da área, e ex-Diretor de Organização Pedagógica da UFFS. Na sequência, a plenária foi aberta a todos os participantes para exposição de suas contribuições, as quais foram sistematizadas pelos relatores da Plenária.

A seguir, apresentamos brevemente um histórico da atuação do GT, localizando a Plenária no conjunto das suas atividades.

2. O GRUPO DE TRABALHO

O GT Políticas Educacionais e Documentos Indutores das Políticas de Formação de Professores, do Fórum das Licenciaturas, foi criado em abril de 2018, em reunião organizada pela Diretoria de Políticas da Graduação, na gestão do professor Nedilso Lauro Brugnera, regulamentado pela *Portaria n.3 DIR – CH/UFFS/2018* (Anexo B) e composição atualizada pela *Portaria n.7 DIR-CH/UFFS/2019* (Anexo C).

A necessidade de criação dos Grupos de Trabalho já havia sido evidenciada na ocasião da Primeira Conferência das Licenciaturas da UFFS em 2016, no seu Documento-Base, intitulado *Construindo a Política de Formação de Professores e o Fórum das Licenciaturas* (2016).

Desde a sua criação, o referido GT vem realizando reuniões ordinárias e extraordinárias, quando se fazem necessárias, visando estudar temas relativos à formação docente e/ou a documentos que induzem políticas de formação ou as impactam direta ou indiretamente.

Nesse sentido, o GT vem realizando algumas atividades formativas no Campus Chapecó, voltadas à comunidade interna e externa, a saber: **Plenária sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**, realizada em 4 de maio de 2018, quando elaborou-se um documento síntese dos posicionamentos manifestos sobre a BNCC. Documento este, que foi protocolizado na Audiência Pública promovida pelo CNE, em 11 de maio de 2018, em Florianópolis, ocasião em que a coordenadora do GT, a professora Dr^a Marilda Merêcia Rodrigues apresentou os posicionamentos recolhidos na Plenária em 4 de maio. Além desses significativos momentos, em agosto do mesmo ano, o GT realizou em parceria com o Curso de Pedagogia e apoio da PROGRAD, duas palestras com a então conselheira do CNE, professora Malvina Tuttmann, com o tema **BNCC e a Formação de Professores**, uma no período matutino, no Campus, e uma palestra no período noturno. As palestras tiveram participação dos demais campi, por videoconferência, e ampla participação da comunidade em geral, visto que, a palestra realizada no período noturno, aconteceu no Centro de Cultura e Eventos, no centro de Chapecó, atingindo um público superior a 500 pessoas.

Considerando a complexidade da conjuntura histórica brasileira e a profusão de importantes documentos que incidem diretamente na Educação, na Escola e precisamente nas políticas de formação de professores, o GT compreende que a sua tarefa é de um trabalho permanente de fortalecimento do Fórum e de aprofundamento dessas políticas. Diante disso, o GT assentou o seu trabalho no ano de 2019 nos seguintes temas: 1) Base Nacional Comum Curricular e Diretrizes

Curriculares do Ensino Médio; 2) Análise das Políticas Educacionais na nova conjuntura brasileira e a profunda relação com o empresariamento da Educação; 3) Os significados e implicações do projeto Escola sem Partido; 4) Políticas de Formação de Professores, modalidades de ofertas e impactos na profissão docente e na qualidade da educação.

Para a consecução do seu planejamento, o GT realizou em 10 de junho de 2019 o **Lançamento do Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas**, evento que reuniu aproximadamente 170 pessoas. O evento objetivou dialogar com estudantes, professores e escolas, evidenciando os principais aspectos focalizados pelo documento, o qual, se propõe a “debater e elaborar respostas legítimas e adequadas às violações individuais sofridas por docentes, estudantes e escolas” (MANUAL, 2018, p. 2). Nesse sentido, o evento evidenciou diferentes dimensões abordadas no referido Manual de Defesa, sobre as estratégias e medidas específicas que vêm sendo adotadas frente as situações, inclusive já ocorridas, de censura e cerceamento do trabalho docente.

Para isso, contou com a participação do Procurador da República, no município de Chapecó, Dr. Carlos Humberto Prola Júnior- MPF e do Prof. Dr. Antônio Valmor de Campos - UFFS que trataram dos principais conceitos e princípios abordados no Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas.

Mediante o acúmulo de discussões do Grupo e a contingência do debate acerca das Diretrizes Curriculares de Formação inicial e continuada de professores, o GT realizou uma **Plenária no Campus Chapecó**, no dia 15 de outubro de 2019, visando debater, escutar e recolher posicionamentos para enviar ao CNE até o dia 23 de outubro, conforme estipulado pelo referido Conselho.

A seguir, apresentamos uma síntese das discussões e posicionamentos expressos na Plenária aberta a todos os segmentos da comunidade universitária.

3. SÍNTESES DOS DEBATES REALIZADOS NA PLENÁRIA

Inicialmente, a Plenária contou com a exposição do Professor Derlan Trombetta, que expôs um quadro analítico sobre as Diretrizes Curriculares vigentes (Resolução 02/2015) e a atual proposta do CNE, identificada como uma terceira versão do parecer, atualizada em 18/09/19.

Na exposição, o professor pontuou elementos centrais e fundantes nas duas Resoluções, sistematizados em slides, anexos a este documento (Anexo D). Na Resolução vigente, em fase de implementação, conforme destacou, há uma perspectiva crítica emancipatória, que se vincula a um projeto de educação e currículo que objetivam a transformação da sociedade. Tal perspectiva vem sendo ameaçada, sobremaneira, após o Golpe de 2016, que vem conduzindo à precarização das políticas e práticas em educação em nível nacional e, nesse sentido, salientou a importância do papel do Estado frente aos processos e políticas nacionais de formação inicial e continuada que visem a projeção de carreira docente digna e condizente com a importância e necessidade do profissional em educação.

A seguir, destacam-se os principais aspectos debatidos na Plenária:

a) Crítica aos argumentos apresentados como justificativas para revisar e atualizar as atuais Diretrizes. Os argumentos foram considerados frágeis e falaciosos. Evidenciam uma perspectiva de alinhamento à financeirização da educação, voltando-se a uma formação praticista, subordinada à epistemologia da prática.

b) Refutação da subordinação da formação inicial e continuada à BNCC, retirando a autonomia das universidades e ignorando a perspectiva histórica de formação de professores, que visa uma formação crítica e emancipatória;

c) Ponderações sobre as nefastas consequências de uma possível alteração da Resolução 02/2015, em plena implementação, inviabilizando não apenas o curso da sua implementação, mas também inviabilizando um trabalho sério de avaliação da formação realizada sob a égide das atuais Diretrizes e ainda, desrespeitando os processos internos das Universidades, que recém reformularam as suas políticas de formação de professores orientadas pela Resolução 02/2015.

d) Desrespeito aos processos de debates entre diferentes segmentos, instâncias, e instituições, tais como Fórum em Defesa da Escola Pública, Universidades Públicas, ANPEd, entre outros, capitaneados e sistematizados, sobretudo pela ANFOPE, em defesa de uma Política Nacional de Formação Inicial e Continuada. A atual proposta ignora a luta histórica que incorpora as discussões realizadas ao longo de décadas, e, que resultou no atual documento consubstanciado nas Diretrizes

02/2015. Nesse sentido, ignora também o movimento promovido pelas CONAEs – Conferência Nacional de Educação, que se constituíram em espaços democráticos e deliberativos, com etapas preparatórias, visando uma participação ampliada e popular sobre o desenvolvimento da educação nacional, convergindo em propostas que subsidiaram o Plano Nacional de Educação. Destacou-se ainda a respeito das CONAES, a sua estrutura de organização política dos professores, organizadas em níveis municipais, regionais, estaduais, e que se consubstanciavam em propostas e problemas que eram apresentados ao Estado como instrumento que propiciava participação e diálogos entre o MEC e a classe docente. Em linhas gerais, pode-se dizer que promoveram a aproximação intelectual e científica com a educação básica, por meio de reuniões de estudo e pesquisa, no sentido de pensar a área da educação.

e) Lócus de formação de professores e o retorno aos conceitos de habilidades e competências. A versão das Diretrizes proposta pelo CNE alinha-se a um projeto perigoso de terceirização da formação de professores, que se coaduna a uma perspectiva flexível, fragmentada, ao mesmo tempo, que incide num plano de carreira atrelado ao processo de avaliação, incidindo, inclusive, em políticas de desmantelamento da organização dos professores. A BNCC, transformada em “monstro”, acaba, na perspectiva proposta, apagando o PNE, enquadrando o currículo mínimo da formação inicial, como forma de controle de escolas, professores, alunos, saberes, conhecimentos, classes sociais, etc.

f) Vocabulário. Há, conforme mencionado anteriormente, a retomada de conceitos já amplamente discutidos e refutados pela produção científica da área. Destacam-se ainda, o predomínio de discursos econômicos, financeiros, administrativos/empresariais para a consolidação das políticas e educação pública nacional, que alinham-se a uma preocupação com o trabalho operacional docente desdenhando o aspecto científico e teórico da formação e ação. Nesse sentido, prevalece um interesse em compartimentar a formação docente, a construção de uma identidade atrelada a uma função de reprodutor de apostilas e testes, numa perspectiva de adequação ao mercado capitalista.

g) Interlocutores. Destacou-se a preocupação com os interlocutores que dialogaram com o CNE para a construção dessa versão das Diretrizes. Não há referências a intelectuais conhecidos na área, com atuação e trânsito nas instâncias de debates públicos. Ao contrário, o documento ancora-se em dois movimentos: Todos pela Educação e Profissão Docente. O primeiro, amplamente conhecido e estudado, e, reconhecidamente associado a interesses empresariais; o segundo, chama atenção pela sua “invisibilidade” e desconhecimento dos profissionais da área educacional.

h) Defesa unânime pelo Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e

Continuada de Professores da Educação Básica em discussão no CNE e implementação imediata da Resolução 2/2015.

i) Ratificação dos 9 motivos de contrariedade à proposta de revisão e atualização das Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica em discussão no CNE publicada pela ANPED, a saber: “1. Uma formação de professores de uma ‘nota só’. 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro. 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática. 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional. 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando. 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo. 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*. 8. Uma formação de professores com poucos recursos. 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares”. (ANPED, 2019). (ANEXO...)

A seguir, apresentamos as contribuições enviadas aos organizadores da Plenária:

1. FORMAÇÃO DO PROFESSOR
L. 280/281 “[...]o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser a principal incumbência do Professor” . QUESTÃO: desconsidera-se o processo de ensino-aprendizagem, a importância do professor
nessa centralidade do aluno.
L. 285/86 “Quanto ao segundo aspecto se refere a importância da qualidade do professor no processo
de aprendizagem escolar dos alunos” QUESTÃO: O entendimento do que seja ‘qualidade’, pois pois se pautam no modelo da racionalidade prática (L.297).
L/ 316/17 “Brasil, verifica-se que de cada 100 professores que lecionam nestas duas etapas da 317 educação básica, 38 e 29, respectivamente, não possuem a formação superior compatível com as disciplinas que têm sob a sua responsabilidade de regência” .
Questão: Reforma EM: PROFESSOR NOTÓRIO SABER REFORÇA ISSO
2. VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR
Não avanço do nível salarial em relação a outras áreas de mesma qualificação profissional
Não plano de carreira em alguns municípios QUESTÃO: fomentar política de plano de carreira e remuneração.
3. DIRETRIZES QUE REGULAMENTAM OS PAÍSES:
L. 566/7: “Todos os países examinados não possuem rotas de formação semelhante à complementação pedagógica” QUESTÃO: a CP tem sido uma ótima realidade na FP no BR.
Critério de ingresso e currículo clínico nos países: NÃO SE APLICA à nossa realidade
4. COMPETÊNCIAS/QUALIDADES HUMANAS:
L.651/25: 8. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” QUESTÃO: responsabilização do professor pela sua saúde mental sem questionar os condicionantes que produzem o mal estar docente.
Item 10: agir com autonomia...
“Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e continuada para professores da Educação Básica” (L. 663) QUESTÃO: como contemplar essas questões de competências nos cursos; responsabilização do professor
L. 745 “Competências que os professores devem desenvolver nos estudantes (L. 745)

L. 782/3 “Espera-se de um professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes” QUESTÃO: competências do ‘mundo do trabalho’ capitalista.
L. 814 “Ciência e Educação em polos confluentes”
L. 820 FORMAÇÃO NÍVEL SUPERIOR
L.865/66 “(m) Articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;”
L. 876 Destacam itens C, G e K
L897 “ institucionalização de institutos de formação de professores , apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica”. QUESTÃO: precarização da FP
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR:
Focada na racionalidade prática
L. 937/9 “Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências aqui definida e os dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação”; QUESTÃO: AVALIAÇÃO CURSOS FECHADA AOS PARÂMETROS GOVERNAMENTAIS/CAPITALISTAS
PERMANÊNCIA AFRO-BRASILEIRA, mas não cita GÊNERO
L 979: COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DOCENTES: CONHECIMENTO (VINCULAÇÃO À BNCC; (IV) Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional e aprendizagem por etapa; 1135 (V) Infância e adolescência, a partir da articulação entre as Ciências Humanas — 1136 especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia — e as da Saúde;), PRÁTICA (conhecimento didático-pedagógico do conteúdo) E ENGAJAMENTO (compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros ((interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade)
L. 1080 Fundamentos pedagógicos: metodologias inovadoras
QUESTÃO: ênfase nas metodologias ativas
L. 1164 Especificidades das Licenciaturas em geral e Pedagogia
GESTÃO ESCOLAR: ACRESCIMENTOS DE MÓDULOS OU ESPECIALIZAÇÃO/MBA MESTRADO PROFISSIONAL: QUESTÃO: exclusão da gestão na formação. Conflita com o atual modelo de formação da UFFS (estágios/gestão)
QUESTÃO: PEDAGOGIA: FOCA EI/AIN e não em atuação em outros espaços formativos
1330 FORMAÇÃO/aprendizado AO LONGO DA CARREIRA
1506/7 Sobre coerência sistêmica: a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes. QUESTÃO: como se efetivaria isso nos currículos?

4. ANÁLISE E POSICIONAMENTO DO GT SOBRE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (3ª versão do parecer (atualizada em 18/09/19))

Em consonância com as análises já sistematizadas e divulgadas por históricas entidades em defesa da Educação Pública, tais como a ANPEd (Anexo E) e ANFOPE (Anexo F), e os posicionamentos manifestos na Plenária do dia 15 de outubro, o GT, instância do Fórum das Licenciaturas do Campus Chapecó, apresenta, a seguir, algumas análises para contribuir com o debate.

Na introdução, onde consta o conjunto de legislações que sustenta a revisão e atualização do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 02/2015, podemos destacar: i) consta na meta 15 do PNE os indícios de que reformas curriculares dos cursos de licenciatura deverão ocorrer para se adequar a esta diretriz proposta, em que a perspectiva será na formação de profissionais da educação que tenham maior foco “no aprendizado do aluno da educação básica” em que **a carga horária da nova matriz deverá contemplar três núcleos/domínios/dimensões, sendo “formação geral, formação na área do saber e didática específica”**. Assim, também, que ao longo da formação se considere o avanço das tecnologias da informação e da comunicação e que **o currículo das licenciaturas esteja em articulação com a BNCC da Educação Básica** (p. 02).

A referência à **Lei 13.415/2017**, que se refere à Reforma do Ensino Médio, como parte desta sustentação, demonstra uma característica presente no campo das políticas neste período de hegemonia da linha empresarial-financeiro-neoliberal de educação: que há dentro destas legislações, dispositivos que transcendem seu objeto primeiro. Neste caso específico, a referida lei que induzirá às profundas transformações no ordenamento da oferta de ensino médio no país, **também quer induzir transformações em nível superior junto aos cursos de licenciatura ao estabelecer o prazo de 02 (dois) anos, após aprovação da BNCC da Educação Básica pelo CNE, para que as licenciaturas façam adequações em suas matrizes curriculares**. O que vêm sendo corroído, mais uma vez aqui, é a **autonomia universitária**.

O documento em análise, **ao destacar dados e sugerir desafios** que precisam ser superados para melhorar a aprendizagem dos estudantes da educação básica recorre à ideologia do fracasso, de que nada feito até o presente momento deu resultados positivos e que uma reforma profunda precisa ser realizada a qualquer custo. Neste caso, as reformas propostas nesta conjuntura de hegemonia empresarial-financeiro-neoliberal e que abre todas as possibilidades jurídicas para ampliação das Organizações Não-Governamentais e do mundo empresarial e financeiro. Todos preocupados com a

educação, em particular, com o Ensino Médio cujos dados são, segundo os idealizadores da proposta, arrasadores.

Mas ao se referir aos encaminhamentos necessários (p. 6 – p. 7), falam em “regulação da formação e do exercício profissional do magistério”, elencando um conjunto de ações que precisarão ser realizadas pelos docentes, mas não destacam que estas ações dependem de uma forte presença das mantenedoras, no caso das escolas públicas, necessidade de investimentos do Estado em diferentes escalas do Pacto Federativo. Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, por exemplo, exige que os governos avancem nos processos de desenvolvimento da gestão democrática. Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, outros exemplos, significa que os governos devem assegurar espaço-tempo e infraestrutura adequada.

O texto afirma que **“o cuidado com a aprendizagem dos estudantes”** dever ser considerado **“a principal incumbência do professor”**, destacando como **“finalidade primordial das atividades de ensino”** os **“resultados da aprendizagem” (p. 7)**. Nesta questão, torna-se uma **violência responsabilizar os professores pelo sucesso ou o fracasso pela aprendizagem dos estudantes**, ao desconsiderar quase por completo que os dados considerados negativos também resultam de salas superlotadas, escolas sem infraestrutura adequada de sala de aula, laboratórios, pátios de esporte, bibliotecas, salas de leitura, planos de cargo e carreira que valorize financeiramente a profissão docente, programas permanentes de formação continuada de professores, entre outros. É violento responsabilizar os professores pelo sucesso ou o fracasso quando há outras variáveis impactantes. Em outro momento, o texto trata especificamente da **valorização do profissional do magistério**. Reconhece que sem financiamento por parte dos governos, as metas do PNE não serão atendidas conforme propostas. Mas não mencionam que esta situação de redução radical da presença do Estado no financiamento público da educação resulta deste contexto de barbarização neoliberal, a exemplo da EC95/2016, que coloca sérios limites para os próximos 20 anos ao orçamento público voltado ao pagamento de despesas primárias por parte do poder executivo.

Ainda sobre este assunto, o texto sugere que **“seria desejável que o professor trabalhasse em apenas um estabelecimento de ensino em tempo integral, de forma que ele pudesse focar suas atividades em um único projeto pedagógico” (p. 10)**. Aqui entra o jogo das linguagens e seus interesses, enquanto o texto cria todas as condições para responsabilizar professores acerca das aprendizagens de seus estudantes, não sinaliza nenhuma garantia acerca da infraestrutura ou de valorização docente. É preciso reafirmar que desejar não é garantir linhas de financiamento, ou seja, querer nem sempre é poder. Para que os professores atendam o desejo acima supramencionado, **não temos dúvida que a saída será a realização ampliada de concurso público, por exemplo**. O texto não toca de forma satisfatória que as formas de contratação dos professores têm interferência

direta sobre seu compromisso com os processos de ensinar e aprender na escola, o projeto político pedagógico e a comunidade.

O foco é a aprendizagem dos estudantes a qualquer custo, sem muito recurso de financiamento e, apesar de se dedicar no texto ao tema da valorização docente, não dispõe de dispositivos que responsabilizam os governos a cumprir sua parte. Há preocupação intensa sobre o que os professores devem saber e devem ser capazes de fazer (ênfase saber-fazer). Ao destacar experiências de outros países, não relatam ou consideram, por exemplo, que o Brasil é um país de proporção continental altamente diverso e economicamente desigual; não trazem dados acerca dos investimentos que os governos realizaram para atender suas demandas educacionais.

No capítulo em que trata da Base Nacional Comum Curricular, o documento reitera a submissão dos futuros currículos de licenciatura às competências da BNCC da Educação Básica e ao que denominam de compromisso com o “desenvolvimento pleno das pessoas”, o que para além do desenvolvimento cognitivo, inclui-se, também, o desenvolvimento socioemocional (pensamentos, sentimentos e comportamentos). Nesse sentido, os idealistas da proposta querem desafiar as licenciaturas, desde os seus pontos de vista, à superação de dicotomias que ainda persistem (p. 13 – 14). Afirma-se que “o mundo atual está exigindo uma educação com significado” e que essa perspectiva de educação exige promover competências cognitivas e socioemocionais ao mesmo tempo. Outra questão interessante é que para este desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho exige um conjunto de aprendizagens essenciais e o atendimento às competências entendidas como sendo resultado da “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo trabalho”. Nesta questão, cabe salientar os riscos de se cair em determinados pragmatismos, em que alguns conhecimentos são mais importantes do que outros. Abre-se portas para a compreensão de que só são essenciais aquelas aprendizagens que possuem aplicabilidade imediata na realidade.

Esta necessidade é justificada no documento com base na compreensão de que todos nós vivemos em mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (p. 15) e que o processo de escolarização deve dar conta de desenvolver competências e habilidades objetivando preparar as pessoas para viver neste mundo. Espera-se que a escolarização seja capaz de contribuir na formação de sujeitos mais confiantes, criativos, resilientes e empáticos. Nesse sentido, os sinais nos levam a crer que a proposta é que o processo de escolarização seja capaz de formar pessoas que mergulhem e tenham condições de se adequar à lógica societária neoliberal, buscando resolver determinadas contradições e superar parte das anomalias, porém, sem necessidade de superação alternativa. A sociedade capitalista-neoliberal-financeirizada em escala global seria “o fim da história”.

Assim, há o entendimento que para contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades junto aos estudantes da educação básica, um professor precisa ser formado levando em consideração estes princípios e/ou pressupostos da BNCC. Inclui-se, também, na visão dos idealizadores deste documento, os conhecimentos produzidos pelas ciências para a educação. Alerta-se para a necessidade uma confluência entre Ciência e Educação. Desta forma, critica-se o que denomina de cultura “fundamentalmente bacharelesca” presente nas licenciaturas e, a partir de alguns destaques, defende-se que “é preciso dar aos cursos de licenciatura o lugar de importância que hoje eles não têm nas Instituições de Ensino Superior” (p. 18). Propõe-se que um dos caminhos para esta valorização seja a “institucionalização de institutos de formação de professores, apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica” (p. 19). Abre-se caminho para considerar que só será financiado o curso e sua respectiva universidade que organizar em sua estrutura um instituto de formação de professores.

Na seção que trata sobre os princípios da organização curricular dos cursos de formação docente, defende-se que “a prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório e outras formas de práticas pedagógicas”, reiterando que as práticas devem acompanhar todo o percurso de formação do licenciando; que é preciso desenvolver “o respeito pelo direito de aprender dos seus educandos”, reforçando o “compromisso com a aprendizagem”; o envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas, entre outros; a realização de “avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de instrumentos específicos que considerem a matriz de competências” definidas pela BNCC, “dados objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem evidências na qualidade da formação”.

Essas defesas estão entre outras já presentes na atual diretriz de formação docente (02/2015), porém elas se destacam pois reforçam questões potentes para as revisões dos PPC, pois o que significa que as práticas docentes devem estar presentes em toda a formação nas licenciaturas? Outra questão interessante está nas aberturas para o controle das revisões e do cumprimento desses princípios, que se dará pelas avaliações de larga escala – avaliação dos cursos. E os docentes dos cursos de licenciatura, terão apoio à formação continuada para atender as demandas desta Base Nacional Comum da Formação de Professores?

A proposta é que os cursos de licenciatura sejam capazes de desenvolver competências profissionais em **três dimensões**: conhecimento, prática e engajamento profissional, sendo: i) **conhecimento profissional**, “a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar”, em que estão compreendidos o domínio dos conteúdos,

mas também o saber como ensiná-lo; os conhecimentos sobre os estudantes, os contextos a estrutura e a governança dos sistemas educacionais; ii) **prática profissional**, considerando que tão importante quanto saber conteúdos é preciso ensiná-los (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, entre outros); considera que “a prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conhecimentos (objetos de ensino) e; iii) **engajamento profissional**, entendido como sendo a necessidade de desenvolvimento de um domínio indispensável para profissionalidade dos professores. Trata-se de “um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a comunidades escolar e os demais atores do sistema educacional).

Ao analisar o conjunto de competências específicas referentes a estas três dimensões, podemos evidenciar maior preocupação com o saber-fazer, um peso significativo sobre o saber planejar e executar uma aula. Assim, saber trabalhar com determinados conhecimentos específicos de uma área do conhecimento estará ligado mais fortemente com o saber ensinar este conhecimento específico na educação básica. Mais do que isso, as competências institucionalizam as avaliações de larga escala como sendo o principal instrumento para analisar e criar estratégias de aprendizagem ou de gestão da escola (p. 24).

Outra questão interessante está em “**comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional**”, em que **os docentes devem assumir essa responsabilidade visando, também, o aprimoramento de sua prática**. Neste caso, o papel do Estado enquanto agente educador/formador de professores (o que inclui a formação continuada) se distância cada vez mais de suas responsabilidades. **Abre-se novas portas para autofinanciamento da formação continuada, ausentando os governos acerca desta responsabilidade**.

Percebe-se, ao longo das leituras, que **as habilidades e competências da BNCC é que darão o tom do que deve ser trabalhado na formação específica**. Nestes casos, corre-se o risco de esvaziar o trabalho com determinados conhecimentos mais teórico-epistemológicos que não se constituíram em conhecimentos essenciais na educação básica. Exemplo: epistemologia da Geografia, história do pensamento geográfico. Ou ainda, a seleção levará em conta apenas os conhecimentos que possuem tradição na educação básica, tornando menos profundo a formação inicial.

Sobre **a prática pedagógica (p. 30)**, ao propor passos que devem ser seguidos, o documento sugere uma certa padronização de ações e carga-horária destinada. Carga-horária, ao que tudo

indica, precisará estar distribuída em todo o curso de licenciatura. O que, por sua vez, também impactará na distribuição dos componentes.

Ao tratar da formação continuada docente (**p. 32**), o texto sugere que “a medida mais eficaz para a valorização docente” é a de oportunizar a qualificação (enquanto formação continuada, por exemplo). Muito embora tratem de oportunidade de promoção de carreira, esta promoção estaria submetida à formação continuada. Fica secundarizado outras dimensões fundamentais, tais como: concurso público (estabilidade) e dedicação exclusiva (em uma única escola); salários dignos e planos de cargo e carreira; infraestrutura; salas com menos alunos; apoio pedagógico da coordenação escola; existência de materiais de apoio pedagógico e tecnológico; recursos para trabalhos de campo e aulas mais dinâmicas, participação na gestão da escola a partir dos pressupostos da gestão democrática; respeito dos pais e responsáveis pelo seu trabalho; entre outros.

5. POSICIONAMENTO EXPRESSO NA PLENÁRIA REALIZADA NO CAMPUS CHAPECÓ - FORMULÁRIO ENCAMINHADO AO CNE



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

AUDIÊNCIA PÚBLICA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMULÁRIO PARA SUGESTÕES E CONTRIBUIÇÕES

Observações:

Os destaques devem ocorrer de forma clara, com indicação do(s) número(s) da(s) linha(s) a que se referem.

NOME: GT POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DOCUMENTOS INDUTORES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, FÓRUM DAS LICENCIATURAS, CAMPUS CHAPECÓ.

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Indicamos:

- 1) Arquivamento dos pareceres referente a proposta de revisão e atualização das "Diretrizes Nacionais e Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica" em discussão no CNE;
- 2) Implementação imediata da Resolução 2/2015.

ANEXOS

ANEXO A – Cartaz de Divulgação e Chamada para a Plenária.

ANEXO B - Portaria nº 3/DIR- CH/UFGS/2018 – Cria os Grupos de Trabalho (Gts) do Fórum das Licenciaturas do Campus Chapecó

ANEXO C- Portaria nº 7/DIR- CH/UFGS/2019 – Atualização da composição dos Gts.

ANEXO D – Slides Elaborados e Apresentados pelo professor Derlan Trombetta na Plenária do 15/10, na UFGS.

ANEXO E – POSICIONAMENTO ANPED. Uma Formação Formatada.

ANEXO F – Contra a Descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015

PLENÁRIA

Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

3ª VERSÃO DO PARECER (Atualizada em 18/09/19)

DATA: 15/10/2019

HORÁRIO: 19:00 às 20:30

LOCAL: Auditório do Bloco dos Professores

Venha debater e trazer as suas contribuições sobre este Documento que reformula a Resolução CNE/CP nº 2/2015. As contribuições deverão ser enviadas ao CNE até o dia 23/10.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffrs.edu.br, www.uffrs.edu.br

PORTARIA Nº 3/DIR - CH/UFRS/2018

A DIRETORA DO *CAMPUS* CHAPECÓ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFRS), no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Portaria Nº 233/GR/UFRS/2018, resolve:

Art. 1º CRIAR os Grupos de Trabalho (GTs) do Fórum das Licenciaturas do *Campus* Chapecó.

Art. 2º DESIGNAR os seguintes servidores para comporem os Grupos de Trabalho (GTs) do Fórum das Licenciaturas do *Campus* Chapecó, conforme especificações constantes nas tabelas a seguir relacionadas:

I - Grupo de Trabalho: Políticas Educacionais e Documentos Indutores das Políticas de Formação de Professores

Nome	Siape/ matrícula	Cargo	Atribuição
Marilda Merênciã Rodrigues	1767811	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Antônio Valmor de Campos	1804267	Professor do Magistério Superior	Membro
Willian Simões	1961455	Professor do Magistério Superior	Membro
Nicolle Eduarda Martinelli	1611730021	Estudante	Membro
Victoria Louise de Paula Santos Carminatti	1511731028	Estudante	Membro
Alexandre Paulo Loro	1724966	Professor do Magistério Superior	Membro
Ademir Luiz Bazzotti	1165573	Pedagogo	Membro
Neide Cardoso de Moura	1777504	Professora do Magistério Superior	Membro
Dariane Carlesso	1763953	Pedagoga	Membro
Melina Kleinert Perussatto	3019614	Professora do Magistério Superior - Substituto	Membro
Everton Bandeira Martins	1775840	Professor do Magistério Superior	Membro
André Luiz Lorenzoni	3017382	Professor do Magistério Superior - Substituto	Membro
Andrea Simões Rivero	1322741	Professora do Magistério Superior	Membro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffrs.edu.br, www.uffrs.edu.br

II - Grupo de Trabalho: Formação Disciplinar X Formação Interdisciplinar

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Igor de França Catalão	1897524	Professor do Magistério Superior	Coordenador
Milton Kist	1744003	Professor do Magistério Superior	Membro
Marlon Brandt	1862839	Professor do Magistério Superior	Membro
Paulo Henrique Heitor Polon	2385073	Professor do Magistério Superior - Substituto	Membro

III - Grupo de Trabalho: Pesquisa em Formação de Professores

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Maria Lúcia Marocco Maraschin	1836236	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Solange Maria Alves	1761995	Professora do Magistério Superior	Membro
Patrícia Graff	1304376	Professora do Magistério Superior	Membro

IV - Grupo de Trabalho: Dados de Formações de Professores

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Vicente Neves da Silva Ribeiro	1765750	Professor do Magistério Superior	Coordenador
Luciano Melo de Paula	1485738	Professor do Magistério Superior	Membro

V - Grupo de Trabalho: Formação Inicial e Continuada (PIBID + Residência Pedagógica)

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Morgana Fabíola Cambrussi	1580652	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Angela Luzia Garay Flain	1331247	Professora do Magistério Superior	Membro
Solange Maria Alves	1761995	Professora do Magistério Superior	Membro
Maria Lúcia Marocco Maraschin	1836236	Professora do Magistério Superior	Membro
Cristiane Horst	1767682	Professora do Magistério Superior	Membro
Adriana Maria Andreis	2036394	Professora do Magistério Superior	Membro
Vitor José Petry	1687919	Professor do Magistério Superior	Membro

Art. 3º Cada Coordenador (a) supracitado terá 4 horas semanais de trabalho para as atribuições do GT.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffrs.edu.br, www.uffrs.edu.br

Art. 4º Cada membro supracitado terá 3 horas semanais de trabalho para as atribuições do GT.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Chapecó-SC, 25 de maio de 2018.

LÍZIA REGINA FERREIRA MICHELS
Diretora do *Campus* Chapecó



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

PORTARIA Nº 7/DIR - CH/UFGS/2019

A DIRETORA DO *CAMPUS* CHAPECÓ DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS), no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto na Portaria Nº 233/GR/UFGS/2018, resolve:

Art. 1º DESIGNAR os seguintes servidores para comporem os Grupos de Trabalho (GTs) do Fórum das Licenciaturas do *Campus* Chapecó, conforme especificações constantes nas tabelas a seguir relacionadas:

I - Grupo de Trabalho: Políticas Educacionais e Documentos Indutores das Políticas de Formação de Professores

Nome	Siape/ matrícula	Cargo	Atribuição
Marilda Merência Rodrigues	1767811	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Antônio Valmor de Campos	1804267	Professor do Magistério Superior	Membro
Willian Simões	1961455	Professor do Magistério Superior	Membro
Victoria Louise de Paula Santos Carminatti	1511731028	Estudante	Membro
Alexandre Paulo Loro	1724966	Professor do Magistério Superior	Membro
Neide Cardoso de Moura	1777504	Professora do Magistério Superior	Membro
Dariane Carlesso	1763953	Pedagoga	Membro
Everton Bandeira Martins	1775840	Professor do Magistério Superior	Membro
André Luiz Lorenzoni	3017382	Professor do Magistério Superior - Substituto	Membro
Andrea Simões Rivero	1322741	Professora do Magistério Superior	Membro
Américo Andreola	1721731005	Estudante	Membro
Jean Franco Mendes Calegari	1766999	Professor do Magistério Superior	Membro
Nathalia de Barros Tanzi	1611741029	Estudante	Membro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Alejandra Rojas Kovalski	1580032	Professora do Magistério Superior	Membro
Letícia Ribeiro Lyra	1761081	Professora do Magistério Superior	Membro
Angela Luzia Garay Flain	1331247	Professora do Magistério Superior	Membro

II - Grupo de Trabalho: Formação Disciplinar X Formação Interdisciplinar

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Igor de França Catalão	1897524	Professor do Magistério Superior	Coordenador
Milton Kist	1744003	Professor do Magistério Superior	Membro
Marlon Brandt	1862839	Professor do Magistério Superior	Membro
Paulo Henrique Heitor Polon	2385073	Professor do Magistério Superior - Substituto	Membro

III - Grupo de Trabalho: Pesquisa em Formação de Professores

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Maria Lúcia Marocco Maraschin	1836236	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Solange Maria Alves	1761995	Professora do Magistério Superior	Membro
Patrícia Graff	1304376	Professora do Magistério Superior	Membro

IV - Grupo de Trabalho: Dados de Formações de Professores

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Vicente Neves da Silva Ribeiro	1765750	Professor do Magistério Superior	Coordenador
Luciano Melo de Paula	1485738	Professor do Magistério Superior	Membro

V - Grupo de Trabalho: Formação Inicial e Continuada (PIBID + Residência Pedagógica)

Nome	Siape	Cargo	Atribuição
Morgana Fabíola Cambrussi	1580652	Professora do Magistério Superior	Coordenadora
Angela Luzia Garay Flain	1331247	Professora do Magistério Superior	Membro
Solange Maria Alves	1761995	Professora do Magistério Superior	Membro
Maria Lúcia Marocco Maraschin	1836236	Professora do Magistério Superior	Membro
Cristiane Horst	1767682	Professora do Magistério Superior	Membro



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ

Rodovia SC 484, Km-02, Fronteira Sul, Chapecó-SC, CEP 89815-899, 49 2049-2600
sec.direcao.ch@uffs.edu.br, www.uffs.edu.br

Adriana Maria Andreis	2036394	Professora do Magistério Superior	Membro
Vitor José Petry	1687919	Professor do Magistério Superior	Membro

Art. 2º Cada Coordenador (a) supracitado terá 4 horas semanais de trabalho para as atribuições do GT.

Art. 3º Cada membro supracitado terá 3 horas semanais de trabalho para as atribuições do GT.

ART. 4º FICA REVOGADA A PORTARIA Nº 3/DIR-CH/UFGS/2018.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Chapecó-SC, 04 de julho de 2019.

LÍSIA REGINA FERREIRA
Diretora do *Campus* Chapecó

Rers. CN/CP nº 02/2015
X
3ª Versão Parecer CNE

Prof. Derlan Trombetta

Perspectiva liberal-reformista

- Concepção pragmática e neotecnicista de formação de professores
- Pretende implantar a epistemologia da prática centrada na aprendizagem de competências
- Adequar a formação e o trabalho docente aos interesses do mercado, com simplificação e barateamento, vislumbrando profissionais práticos.

Perspectiva crítica e emancipatória

Formação de caráter mais amplo e dialético: que pesquisa, analisa e problematiza as suas práticas para compreender a complexidade da realidade e poder nela agir mediante um projeto político-pedagógico.

Formação acadêmica e profissional em que a **docência** seja central e não meramente instrumental e instrumentalizadora.

Base Nacional Comum de Formação de Professores - BCN

A concepção de formação **centrada na docência** vem sendo construída pelo movimento de educadores e instituições superiores dedicadas às licenciaturas e à pesquisa no campo da educação, liderado pela Anfope, desde 1983.

Formação unitária, o Estado com as IES, a mobilização dos educadores e lideranças sociais, busca **igualdade de condições na formação e no trabalho pedagógico** a todos os docentes através de um sistema nacional de formação inicial e continuada articulado à construção do Sistema Nacional de Educação.

ESCOLA ÚNICA DE FORMAÇÃO

- Desde o Encontro de 1992 havia a consciência de que a Escola Única como um processo em construção e o que se desejava é “a **garantia de um espaço institucional capaz de viabilizar as condições para desenvolver a Base Comum Nacional de Formação**” (ANFOPE, 1994, p.11), entendendo o espaço para além da dimensão física.

A DEFESA DE UMA POLÍTICA NACIONAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

- Encontro de 1992 defesa dum política nacional para a formação dos profissionais da educação, inserida “em uma política educacional global, que contemplasse o tripé formação básica, condições de trabalho e formação continuada, como condição de melhoria da qualidade do ensino”. (ANFOPE, 1998, p.6).
- Profissionalização e valorização do magistério”. (ANFOPE, 1998, p.6).

Resolução CNE/CP nº 01/2002

- Concepção de formação por competências muito “imediatista, fragmentada e instrumental”, que iria “ampliar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado, nos Institutos Superiores de Educação e, conseqüentemente, divorciada da pesquisa e produção do conhecimento específico da área” (ANFOPE, 2004, p.24).
- Curso Normal Superior de 3200 horas para 2800 horas.

ALGUNS AVANÇOS

- **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**
- **Decreto nº 6.755/2009:** Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB).
- Criação do **PARFOR** e os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente - **FEPAD**.
- **PIBID**
- **CONAE**
- **PNE**
- **SNE**
- **Parecer CNE/CP nº 02/2015**

DCNFP- Resolução CNE/CP nº 02/2015

- BCN
- Formação para a docência: “como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico”
- Formação docente é assumida como um **compromisso público do Estado** e não como responsabilidade do indivíduo.
- Projeto pedagógico Institucional
- Articulação com a Educação Básica
- Formação Continuada
- Valorização profissional

Golpe 2016

- BNCC
- BNCFP
- O não cumprimento do PNE

Parecer CNE 3ª versão(?) BNCCFP

Objetivos:

- Fazer uma revisão e atualização da Res. CNE/CP nº 02/2015, levando em conta a BNCC.
- Estabelecer uma BNCCFP à luz das demandas educacionais contemporâneas e da BNCC.
- Uma docência sintonizada com as demandas de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo conforme postulados na Agenda 2030 da ONU.

COMPETÊNCIAS GERAIS

competências ESPECÍFICAS

CONHECIMENTO PROFISSIONAL

1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los

1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem

1.3 Reconhecer os contextos

1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais

PRÁTICA PROFISSIONAL

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens

2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem

2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino

2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional

3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender

3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos

3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

Da carga horária e da organização curricular do curso de formação

- 3.200, no mínimo, 08 semestres ou 04 anos, nas três dimensões:
- 800 h de conteúdos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais - Grupo I;
- 1600 horas dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos - Grupo II;
- 800 h de prática sendo 400h em situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela IES e 400h distribuídas ao longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores - Grupo III;

Formação/Complementação Pedagógica

- Graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a habilitação para o magistério se dá no curso complementar destinado à Formação Pedagógica, realizado com carga horária básica de 1000 (mil) horas, podendo vir a ser de 600 horas, se houver aproveitamento de até 400 horas.

Segunda Licenciatura

- Para estudantes já licenciados que queiram realizar estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação é organizada de modo a ter a carga horária básica de 1000 (mil) horas e podendo vir a ser de 600 horas, se houver aproveitamento de até 400 horas.

As propostas são antagônicas e estão em disputa

- A Res. 02/2015 concepção sócio histórica e quer consolidar uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação de caráter crítico, emancipador, comprometida com a formação de todas as crianças e jovens de nosso país, articulada a um projeto de sociedade.
- O documento do CNE, retoma proposições e concepções neoliberais surgidas no final do século XX, especialmente no período pós-LDB. Recorre a modelos, como Austrália e que vinculam a “qualidade da educação” a desempenho em avaliações constantes e testes censitários exercendo maior controle sobre os estudantes, o trabalho docente e as escolas.

ANPED; 9 MOTIVOS DA CONTRARIEDADE

- 1. Uma formação de professores de “uma nota só”
- 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro
- 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoriaprática
- 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional
- 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando
- 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo
- 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food*
- 8. Uma formação de professores com pouco recurso
- 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

UMA FORMAÇÃO FORMATADA.

POSIÇÃO DA ANPED SOBRE O “TEXTO REFERÊNCIA - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA”.

Apresentamos a posição da ANPED sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em sua página oficial no dia 23 de setembro do ano em curso para análise e debate nessa audiência pública e que retoma a proposta lançada em dezembro de 2018, no Governo Temer. O texto consubstancia a terceira versão do [Parecer](#) do CNE que revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional. ANPED é favorável ao ARQUIVAMENTO do Texto Referência.

Destaca-se, por princípio, que o nosso imaginário social sobre o professor é de uma pessoa que marca a vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, o que é possível justamente porque a prática educativa enquanto prática social não é homogênea, mas contextual, plural e diversa.

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da ANPED, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 06 de maio de 2019, de que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

A publicização do Texto Referência em discussão, entretanto, evidencia a tendência do MEC e deste Conselho em prosseguir **formatando** a educação ao projetarem uma política nacional de formação dos profissionais da educação, bem como o currículo de formação de professores, na contramão das preocupações explicitadas pelo movimento

dos educadores e das entidades científicas da área. E, sendo assim, vimos a público, mais uma vez, problematizar: O que indicam as revisões e atualizações anotadas no Parecer? São questionamentos como esses que permeiam os apontamentos que destacaremos a seguir.

Antes, porém, convém fazer destaque para as interfaces entre aqueles que orquestram e assinam esta proposta e os grandes conglomerados educacionais, chamando-nos a refletir para a perda do caráter público das políticas educacionais, com graves e incisivas mudanças na formação de professoras e professores no País na perspectiva de moldar-se à lógica privatista e mercadológica.-Tal como nos equipamentos de informática, a proposta de formação postulada no Parecer tende a impor às licenciaturas uma “formatação” nos modelos e experiências, decorrentes de recente reformulação curricular, liberando “dados apagados” para receber a inculcação das “competências e habilidades”. Como alertava William Pinar a respeito das reformas nos EUA, defendemos que *a educação pública é do público*.

São 9 (nove) os motivos de contrariedade na visão de nossa associação:

- 1. Uma formação de professores de “uma nota só”**
- 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro**
- 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática**
- 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional**
- 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando**
- 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo**
- 7. Uma proposta que estimula uma formação *fast food***
- 8. Uma formação de professores com pouco recurso**
- 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares**

1. Uma formação de professores de “uma nota só”

O Texto Referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica adota como única orientação e possibilidade de formação os pressupostos subjacentes a BNCC.

Um discurso pragmatista da educação e que insiste em sua determinação pelo desenvolvimento econômico sustentado pela ideia do direito à aprendizagem individual em detrimento de um projeto coletivo de educação; um discurso universalista operado com uma imagem homogeneizante e negativa dos professores e de sua formação, responsabilizando-os, quase que exclusivamente, pelos baixos resultados de avaliação da educação; um discurso que nega o fato de que os contextos de trabalho em que os professores atuam e os alunos com os quais lidam, e, por conseguinte, as demandas oriundas dessas configurações, não são uniformes e nem são as mesmas, ou seja, não leva em consideração a terrível desigualdade social existente no país. Enfim, um discurso

que insiste em firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25) e que demarca o projeto político educacional contido na BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam (CASSIO, 2019).

Considera-se que centrar a formação de professores brasileiros somente na BNCC¹ constitui um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, principalmente porque não prevê um perfil profissional voltado para o desenvolvimento de sua autonomia com capacidade de tomar decisões e dar respostas aos desafios que encontra na escola. A formação por competências desconsidera a necessidade de se enfrentar os desafios atuais da educação e a “responsabilidade educacional em se construir um mundo de pluralidade e diferença” (BIESTA, 2017, p.156).

Esta é a impressão que fica em face das várias sinalizações, ao longo do Texto Referência, de que as licenciaturas devem se ajustar, ou melhor, devem ser reduzidas a Base (pág. 13 e 27). Uma vez que a proposta deste documento é alinhar a formação inicial e continuada de professores a BNCC, parece-nos necessário perguntar: A proposta é formar professores por grandes áreas? O que fazer com os cursos existentes? Será o modelo curricular das licenciaturas o cerne da questão ou ele estaria relacionado ao movimento de expansão geométrica de sua oferta pelas instituições privadas e a distância? E mais, a cada revisão da BNCC teremos novas diretrizes para os cursos de formação de professores? Esta é uma questão que precisa ser pensada, afinal, a centralidade da BNCC como eixo fundante da proposta de formação de professores abre fosso entre sua intencionalidade e aplicabilidade, considerando a exigência legal de revisão da Base. Estão programadas para a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Art. 21, Parecer nº 15/2017) e a do Ensino Médio (Art. 19, Parecer nº 15/2018), respectivamente, reformulação em 5 e 3 anos. Portanto, corre-se o risco de aprovar uma nova diretriz para formação de professores em descompasso com sua mola propulsora e que nascerá caduca, pois a sua implantação se dará em contexto de revisão dos seus fundamentos.

Ademais, não podemos esquecer que o Brasil é um país federativo e cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, em regime de colaboração, organizar seus próprios sistemas educativos, conforme estabelece o artigo 211 da Constituição, o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais o que significa e reconhece que cada ente federado possui autonomia para elaborar suas políticas educacionais locais. Parece-nos um engodo, então, pensar que a federação vai resolver o problema da educação nacional, em particular da formação dos professores, formatando uma formação geral, única e igual

¹ Intenção explicitada em todo o documento, particularmente anotada nas primeiras linhas do item 4 – A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde se lê: “No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com as dez competências gerais da BNCC [...]”. (linhas 600 e 601); [...] Isso implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas”. (linhas 610, 611 e 612).

para todos os 5.570 municípios, os 26 estados e 1 distrito federal. Desse modo, uma formação de professores de “uma nota só”, para tomar de empréstimo a ideia imortalizada na famosa canção² “Samba de Uma Nota Só” musicada por [Tom Jobim](#) e com letra de [Newton Mendonça](#), não nos parece ser uma direção que valorize o professor e o caráter contextual que deve ser considerado nos processos formativos; que assegure a autonomia intelectual do docente e seu papel de investigador.

2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro

Chama atenção o ostracismo dos estudos e pesquisas nacionais acerca da educação e da formação de professores em um texto que aborda tema de relevância de primeira ordem para a sociedade brasileira, pois se propõe, pela via curricular, a alterar radicalmente a política nacional de formação dos profissionais da educação. A atitude manifesta desprezo pela produção científica nacional e, a considerar a opção de se referenciar no pensamento educacional de países laboratório das políticas neoliberais no mundo, a exemplo do Chile na América Latina, da Austrália na Oceania e da Inglaterra na Europa, ergue um muro simbólico de isolamento político, epistemológico e pedagógico que só pode ser interpretado como uma evidência da ausência de interesse e respeito pelo pensamento educacional brasileiro.

Não terão os educadores brasileiros contribuições ao debate? Não há acúmulo significativo na área no país nessas últimas quatro décadas? Por que desconsiderar (ou seria melhor dizer deletar?) o conjunto do pensamento e da produção sistematizada, ao longo desse período, pela pesquisa nacional e pelo movimento dos educadores visando “uma política global de formação, que contemple a formação inicial e continuada, condições de trabalho, salário digno e carreira, sintonizada com as demandas do processo de trabalho pedagógico e as demandas formativas da infância e da juventude” (FREITAS, 2009)?

É imponderável um Parecer que se propõe a revisar e atualizar as diretrizes nacionais para a formação de professores de um país transcontinental, multicultural e com fortes assimetrias sociais como o Brasil olhar somente para fora de si para definir o que o professor deve saber e como deve ensinar. Os professores brasileiros vivenciam situações muito distintas daquelas que caracterizam o trabalho e a formação desses profissionais nos países tomados como modelo de referência, fato que este Parecer faz questão de desconsiderar.

² Este título refere-se à linha principal da [melodia](#), no qual o primeiro (o samba) consiste em uma longa série de notas tocadas em um mesmo tom, em um único ritmo (no caso, a [bossa nova](#)). A canção diz: “Isso é só um pouco de samba, construído com uma única nota. Outras notas são obrigadas a seguir, mas a raiz ainda é essa nota. Agora, este novo é a consequência do que acabamos de passar, como eu sou obrigado a ser a consequência inevitável de você”.

Será a experiência internacional a melhor referência para uma educação pública engajada e comprometida com a emancipação dos aprendentes, entre eles os professores? Seria esta, por certo, uma questão impertinente se o Texto Referência não se apresentasse, tal como faz, como um mono bloco coeso aos interesses dos empresários da educação do mundo e, sobretudo, do Brasil (BRZEZINSKI, 2019), como se pode depreender da lógica que entremeia seu discurso e das experiências e análises ali referenciadas (ver linhas: 290, 351, 409, 549).

A educação MAIS UMA VEZ na encruzilhada é este o quadro que temos materializado no Texto Referência deste Conselho, imagem que tomamos de empréstimo do título do famoso inquérito coordenado por Fernando de Azevedo, em 1926, sobre a educação pública paulista. A referência a noção de “encruzilhada” reportava-se a questão de fundo ali dissimulada: “que interesses deveriam ser atendidos pela escola pública?”. Fernando de Azevedo “procurou obscurecer os interesses da burguesia industrial na produção de uma política educacional, usando para isso a estratégia do deslocamento conceitual na análise da materialidade histórica, ou seja, procurou esconder os diferentes interesses de classes sociais sob o litígio ‘tradicionais e renovadores’. A encruzilhada, portanto, não dizia respeito a tal litígio, mas às tarefas de intelectuais orgânicos e Estado na imperiosa construção de um projeto escolar burguês de corte industrializante” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015,p. 315). É este movimento e artifício que se explicita na lógica que engendra o ostracismo do pensamento educacional brasileiro em um documento que é de interesse público, pois trata-se de uma proposta que coloca em risco a educação pública como um bem público.

3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoria-prática

É histórica a indicação do movimento dos educadores e de suas entidades representativas da necessidade de uma sólida formação teórica para os professores acerca dos fundamentos da educação e da área científica objeto do ensino (FREITAS, 2019). O Texto Referência, entretanto, desconsidera e despreza esse indicativo, retomando com força a orientação técnico-instrumental para a formação dos professores, configurada numa racionalidade sistêmica sustentada pelo aporte das competências. Por ser assim, seu desenho assume uma feição prescritiva, padronizada, que retoma os objetivos instrucionais, focalizando aonde o licenciando ou o professor em formação deve chegar, ou seja, o que ele deve demonstrar que aprendeu/que sabe.

Um desdobramento desse eixo conceitual, metodológico e pedagógico estruturante do Texto Referência é a desvalorização da dimensão teórica na formação dos professores a partir da ênfase na prática, enfoque manifesto ao longo do documento e cujo corolário é edificado ao associar “a precariedade da formação inicial do professor no Brasil” a currículos que “não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional” e que “não observam relação efetiva entre teoria e prática” (p. 7, linhas 296, 298 e 299).

Ao supervalorizar a dicotomia falaciosa entre dimensão prática em detrimento da dimensão teórica o Texto Referência reduz os professores a meros executores da BNCC,

pois é esta exatamente a esfera de sua atuação profissional: executar um currículo padronizado. Ora, toda prática advém da teoria e esta é a responsável pelo desenvolvimento de estruturas complexas do pensar, ou seja, não há boa prática sem o estudo e a valorização da teoria. Nesses termos, a base epistemológica que fundamenta a proposta de formação de professores do Texto Referência desconsidera, entre outras coisas, a natureza teórico-prática do trabalho do professor. Pela assertiva encontrada no documento “o currículo deve ser focado na prática” (p. 29, linha 1194) e com a distribuição de 25% da carga horária do curso para prática pedagógica e 50% à aprendizagem de conteúdos específicos e do domínio pedagógico desses conteúdos, nota-se a ênfase dada à prática de ensino. Vulnerabilização da formação e da docência que se apresentam como melhoria técnica e tecnológica.

A docência não se reduz à prática de ensino, antes é uma forma de atuação caracterizada como uma prática educativa com dimensões multifacetadas, de modo que os processos formativos não devem se limitar aos conteúdos relacionados ao saber fazer. A formação de professores “práticos” tem uma perspectiva mais interpretativa e de busca de soluções sobre os problemas apresentados em seu cotidiano e menos uma compreensão contextualizada e problematizadora sobre eles (DINIZ-PEREIRA, 2002), além disso, uma formação voltada para a prática preconiza que é nela que o conhecimento profissional é construído e vai se renovando, desconsiderando a natureza heterogênea desse conhecimento que se firma também em bases teóricas. Ainda, ao se limitar os domínios que influenciam a prática educativa, também se reduz o processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor. A crítica aqui se dá pela defesa por uma formação pautada na reflexão, na pesquisa e na crítica, uma formação em que o futuro professor compreenda a condição da escola e os fatores que condicionam os seus processos pedagógicos para que consiga não só organizar suas práticas, mas avaliar o seu alcance e limite numa perspectiva de transformação da própria realidade, que deve ser plural e aberta às diferenças.

Cabe assinalar que a expressão “união entre teoria e prática” (p. 30, linha 1200) anotada no Texto Referência evidencia a compreensão dicotômica do lugar que a prática e a teoria ocupam no exercício da docência. Prática e teoria são atividades de natureza diferentes que na docência acontecem numa relação dialética, isto é, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico e é ele que demarca a intencionalidade da atividade prática. Na verdade, a maneira como o documento foi redigido reforça que há um isolamento entre prática e teoria nos cursos e que pode ser sanado com a aproximação entre a instituição formadora e a escola “[...] docente da instituição formadora e de um professor experiente na escola onde o estudante realiza a prática, os quais trabalham conjuntamente para o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática” (p. 30, linhas 1198 e 1199).

Chama-se atenção, ainda, para o fato de que às 800 horas de prática pedagógica (p.28, linha 1117) indicadas no documento tendem a descaracterizar completamente os estágios curriculares supervisionados, que aparecem, ao lado de atividades como monitoria, iniciação à docência, residência pedagógica e prática clínica, como uma das possibilidades de “situação real de trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem”.

Aliás, nessa parte do documento, o tom prescritivo e tutorial é exacerbado, chegando a minutar³ seu processo de orientação, definindo as etapas, o foco e a carga horária de cada uma (p. 30, linhas 1204 a 1215).

A desvalorização da dimensão teórica está emblematicamente manifesta no tom pragmático que a proposta apresentada pelo CNE explicita, expressa inclusive na vinculação da formação continuada aos conteúdos da BNCC (p.32, linha 1346 a 1348). Também se desvela na adoção de referenciais para a formação docente, definidos como “uma descrição do que os professores devem saber e ser capazes de fazer” (p.11, linhas 477 e 478). Um alinhamento que reforça o caráter homogeneizante e padronizador da proposta de formação de professores registrada no Texto Referência, cujo fim, não duvidamos, é exclusivamente “aumentar o controle ideológico sobre o que se ensina e como se ensina” (FREITAS, 2019).

Que outra interpretação é possível diante do atrelamento dos processos de formação inicial e continuada aos referenciais da atuação docente e prospectados como parâmetro para a implementação de uma carreira docente meritocrática, a considerar a visão sistêmica que subjaz a Proposta de Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, do MEC, encaminhado ao CNE em 2018?

4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional

As competências emocionais figuram no Parecer do CNE como o grande destaque da proposta de formação para os professores. Seu vínculo com as demandas de formação do trabalhador necessário ao capital em sua atual fase de desenvolvimento é nítido, pois é preciso forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e, como novidade, resilientes (p. 14, linha 659). Ora, pautar a formação em competências socioemocionais é inverter a lógica da profissão docente, a exemplo do que ocorre com a escola a partir das reformas neoliberais, em que seu papel altera-se com a adoção da BNCC e suas competências e habilidades, o mínimo, o essencial para atuar no mercado de trabalho e para ser a escola do acolhimento e da integração social, transforma o seu ethos. A inversão prevista, desconfigura a escola como espaço da mobilização de conhecimentos, de formação cultural e científica (LIBÂNEO, 2012). Assim, a formação de professores deve adequar-se e a função dos formadores nos cursos de licenciatura será a de ensinar a ensinar, em detrimento ao educar para educar (MACEDO; FRANGELLA, 2016).

³ Diz o documento: “A prática pedagógica deve seguir passos cada vez mais complexos no decorrer do curso destinado à formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, segundo mentoria recebida de professores responsáveis pela orientação, indo da: (I) “familiarização inicial” com a atividade docente (1º ano): 60 horas; (II) “prática pré-profissional” na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2º ano): 140 horas; (III) “prática tutorada” de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e (IV) “prática engajada” em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas;” (p. 30, linhas 1204 a 1215).

A escola não é espaço de equalização das questões sociais que estão ao seu entorno. Parece-nos ser esta a perspectiva que a lógica das competências socioemocionais imprime, pois retira desse contexto cultural seu caráter de “espaço de cognição”, reduzindo o professor a um mero acolhedor e pacificador, promovedor de resiliências.

Este é cerne do problema: a preocupação com questões socioemocionais não enfoca o professor em suas necessidades enquanto profissional, não focaliza as tensões cotidianas enfrentadas no contexto das escolas públicas em face as situações de violência, de convivência com situações de conflitos vividas por seus discentes, muito menos o seu próprio equilíbrio psíquico e emocional enquanto pessoa. São contundentes os estudos que apontam o adoecimento docente em decorrência das condições e situações que encara no trabalho. Esta, por certo, seria uma perspectiva que denotaria efetivo investimento e valorização do professorado.

5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando

Quem é o sujeito social que se interessa pela docência, ou seja, aquele que ingressa nas licenciaturas? Esta é uma questão tratada de modo higiênico no Texto Referência, como se esta não fosse uma questão relevante em um documento que se propõe a definir a formação desse futuro profissional docente. Tratamento paradoxal, haja vista que esta é uma ‘competência’ que se espera seja desenvolvida no sujeito em formação para ser professor, expressa na dimensão “conhecimento profissional” – “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” (linha 1055), de modo que, por “homologia de processos”, um documento que trata da formação de professores deveria, no mínimo, abordar a condição social do licenciando como fator que não pode ser negligenciado em qualquer propositura que dele demande aprendizagem.

O Texto Referência opera uma imagem negativa do sujeito social que se interessa pela docência e ingressa nas licenciaturas. É pela falta que o licenciando, futuro professor da Educação Básica, é identificado e destacado neste documento em várias passagens, como no caso dos licenciandos das áreas de Química, Física, Matemática e Biologia como aqueles que apresentam “muitos déficits de aprendizagem” (linha 333). Os fatores extraescolares e intraescolares são secundarizados. É notório o silenciamento acerca da condição social, econômica e cultural do aluno. Não se leva em consideração as questões econômicas que perpassam a vida dos estudantes das licenciaturas oriundos, em sua maioria da classe popular, o que não significa que não sejam inteligentes, mas que ingressam nas instituições formadoras conciliando longas jornadas de trabalhos, com contratos muitas vezes precários, com baixos salários e que realizam seus cursos com grandes dificuldades, em geral no período noturno.

O que dizer destes estudantes, que além dos fatores anteriormente mencionados, ainda estudam em cursos à distância, sem receberem o apoio necessário de professores, biblioteca adequada e oportunidade de interação com outros colegas e professores em seu processo formativo? Conforme dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), dos 3.226.249 ingressantes em 2017 nesse nível da educação nacional, 1.073.043

estão nos cursos ofertados a distância, o que corresponde a 33% desse contingente. Em 2007, dez anos atrás, esse percentual era de 15,4% (BRASIL, 2018).

Outro dado que parece importante para a discussão é que, ainda segundo os dados divulgados pelo INEP, “entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação à distância aumentaram 375,2%, enquanto na modalidade presencial foi de apenas 33,8%, nesse mesmo período. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de graduação presencial representam 53,2, enquanto a distância são 46,8 no total das matrículas, bem como que o percentual de instituições privadas que formam futuros professores é de 62%”. Ou seja, nos últimos dez anos é a rede privada a maior responsável pela formação de professores no Brasil. Essas informações certamente precisam ser levadas em consideração. Do modo como o Texto Referência se apresenta, o que se verifica é uma higienização dos fatores reais que perpassam o cotidiano dos processos formativos dos cursos de formação de professores.

6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo

Outro indicativo registrado no Texto Referência e que nos preocupa enquanto encaminhamento para a formação de professores no País é a proposta da “institucionalização de institutos de formação de professores. Esta não é uma ideia nova, muito menos conta com registros exitosos na historiografia nacional.

O que poderia significar sua retomada no atual momento histórico de ataque a universidade, senão uma tentativa para novamente negá-la como lugar da formação de professores? Seu anúncio no referido documento, como no passado recente, se vale do argumento de que este é um caminho para “superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, promovendo de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes” (p. 19, linhas 893 e 894). O documento, como já sinalizado, insiste em um discurso que é desejoso de firmar a desigualdade social como “um registro intrinsecamente pedagógico” (MACEDO, 2018, p. 25).

A experiência brasileira com os institutos evidencia que seu uso favoreceu ao esvaziamento dos cursos de formação (SILVESTRE, 2008), talvez por isso, a pesquisa e, em especial, a extensão, não figurem na centralidade das intencionalidades formativas do Texto Referência. Sobre isso, convém sublinhar que ao se referir a “dar mais relevância à formação reflexiva e investigativa” (linha 869) do professor, este documento o faz referenciando-se aos “novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais” (linhas 844 e 845), portanto, uma reflexão pragmática e voltada apenas para a resolução dos problemas imediatos da prática, direção também para qual deve convergir a dimensão investigativa.

Decerto que as licenciaturas carecem de uma formação que evoque a dimensão pedagógica, que não se isole no seu campo específico do conhecimento, mas retirar da Universidade é puxar para pólo oposto, o da centralidade na prática pedagógica, sem uma fundamentação investigativa e extensionista.

Ademais, nos parece estranho o indicativo de que estes “institutos de formação de professores” sejam “apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o ensino superior e a educação básica” (p. 19). Ora, por que não propor estratégias nessa direção para os cursos de licenciatura das IES públicas? Não faltam registros de como estes padecem pela falta de investimento financeiro que assegure condições de trabalho que possam potencializar a articulação com as escolas, pois tudo falta, a exemplo de suporte para realizar o acompanhamento dos estágios nos estabelecimentos de ensino. Não será a experiência do PIBID uma evidência de como o investimento efetivo em condições favoráveis permitem a articulação entre a instituição formadora, os professores formadores da escola pública e os licenciandos numa perspectiva de aprender sobre a dimensão teórico-prática da docência? Entre os vários estudos que destacam a contribuição dessa iniciativa (FCC, 2014; FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2015; FERNANDES; SISLA; NASCENTE, 2016), chama-se atenção para o resultado de pesquisa sobre o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de programas de iniciação à docência (ANDRÉ, 2018). Constatou-se que de um total de 1.237 egressos provenientes de 18 instituições de ensino superior das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste do país, 67% estavam atuando na educação, muitos em escolas públicas (61%).

Como interpretar o indicativo de que para “dar as licenciaturas identidade própria” é preciso criar um “ambiente institucional” que de novo nada tem, a não ser tornar-se mais uma via para o capital agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação? É necessário não perder de vista os dados divulgados pelo próprio MEC e que revelam que nos últimos 10 anos, do total de matrículas no ensino superior (8.048.701 matrículas), 75% (= 6.058.623) se encontra nas IES privadas, ou seja, a universidade pública é responsável somente por 1.990.078 dessa oferta. Desse volume, 1.520.494 encontra-se matriculada nos cursos de licenciatura, sendo que 62% estão fazendo sua formação na rede privada. E desse universo de licenciandos, 690.780 matrículas é do curso de Pedagogia, das quais 80% encontram-se na rede privada.

Tem um ditado popular que diz que quando uma mentira é repetida muitas vezes, tende a tomar uma feição de verdade. Olhando os dados, nos parece que é isso que eles confirmam, pois eles evidenciam/revelam que não é a universidade pública a grande responsável pelos problemas da formação de professores no Brasil.

7. Uma proposta que estimula uma formação fast food

A proposta em consulta apresenta a “Formação/Complementação Pedagógica” para “graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (p. 30) como modo de garantir as ‘competências’ necessárias a um(a) bacharel(a) que atua na educação, tornando-o(a) professor(a) em um curto tempo. O fato concreto é que a formatação proposta é mais ‘ousada’, pois reduz em até 400h o tempo exigido para conclusão da complementação pedagógica, seja sua graduação afim ou em área distinta da licenciatura pretendida.

Já passadas mais de duas décadas da promulgação da LDB n. 9.394/96, o dobro do tempo para adequações às distorções formativas, como estava prevista no primeiro decênio da Lei, a permanência e a retirada de qualquer previsão de extinção dessa modalidade, conforme prevê as DCN contidas na Resolução n. 02/2015 (§ 7º art. 14), configuram mais umas das novidades apresentadas. Nessa modalidade, será possível reduzir a carga-horária por atividades com “comprovação de formação e experiências anteriores” ou ainda, “experiência prático-pedagógica” e que atenda “requisitos de qualidade esperados”, a despeito do que isso signifique, implicando a conferência do título de licenciado(a) a quem possa ter cursado apenas 600h em tal modalidade formativa.

A quem interessa essa celeridade? “Seja professor em 6 meses. Formação Pedagógica & Segunda licenciatura. 100% on line. R\$ 2.499,00 + matrícula. Em até 18X”. O anúncio, que circulou nas redes sociais, mas também pode ser visto similares pelas ruas das pequenas cidades e avenidas das grandes metrópoles brasileiras, escancaram como a formação de professores está a venda e ameaçada de se tornar um grande mercado.

É, no mínimo, contraditório, um Texto Referência que, ao mesmo tempo em que advoga a necessidade de “fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor” (p.08), insiste em garantir a oferta de modalidades que fragilizam e aligeiram a formação docente no Brasil. Além disso, ao apresentar “os esforços que o país realizou, nas três últimas décadas, no campo das políticas públicas” (p. 3), de forma proposital, o documento fragmenta ações que compuseram a lógica de uma política nacional de formação que teve como principal objetivo instituir uma rede nacional de formação de professores em regime de articulação e colaboração entre os entes federados e as instituições de ensino superior tendo como princípios a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, a melhoria das condições de remuneração e a garantia de condições dignas de trabalho. A criação da Diretoria de Formação de Professores na CAPES, que não foi citada, associados à instituição, em 2008, do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, elevou a discussão sobre formação de professores a patamares nunca alcançados e introduziu um amplo debate nacional sobre ela em todo o território nacional.

8. Uma formação de professores com pouco recurso

O Texto Referência traz um discurso que escamoteia o paradoxo entre a necessidade de melhorar as condições de trabalho, apontada como aspecto que pode tornar mais atrativa a docência, e a redução do financiamento.

O tratamento inicial dos dados de ampliação do investimento, sintetizados na Tabela 1 do Texto Referência (p.5, linha218), apresenta o esforço nacional por etapa da Educação Básica, mas o faz desconsiderando que o ponto de partida do investimento em 2007 era muito baixo e a ampliação dos investimentos em 9 anos ainda que importante, não colocam a educação em condições de uma oferta de qualidade que garanta condições adequadas em termos de infraestrutura escolar, e tampouco garanta efetividade do

princípio da valorização de professores. Além disto, o texto, ao fechar o diagnóstico em 2015, silencia sobre a crise no financiamento da educação provocada pela aprovação da Emenda n. 95/2016 e pelas recentes políticas de cortes na Educação Superior, que atingem as licenciaturas, logo, a formação de professores, e a redução dos programas e políticas de formação na Educação Básica, realizadas pelo Ministério da Educação em 2019.

O Parecer apresenta de maneira direta as dificuldades para o cumprimento da Meta 17 do PNE de valorização dos profissionais da educação com a garantia do pagamento do PSPN e a necessidade de carreiras atrativas (p.9), mas desconsidera que parte deste desafio exige o cumprimento da meta 20 do PNE, que define a ampliação do patamar de investimento nacional em educação para 10% do PIB considerando uma economia em crescimento. A crise econômica que o modelo de austeridade fiscal impõe ao país a partir de 2016 compromete as possibilidades de cumprimento das metas de investimento e interrompe de maneira irresponsável os esforços de ampliação das condições de qualidade da escola brasileira em progresso, conforme dados da Tabela 1 antes mencionada.

Do ponto de vista do financiamento, a política do FUNDEB está em debate no Congresso Nacional e é fundamental sua conversão em uma política permanente com a ampliação do aporte da União que permita enfrentar as desigualdades nacionais. Uma mudança no patamar de contribuição da União ao FUNDEB, dos atuais 10% para 40%, é fundamental para mudar inclusive o patamar de atratividade da carreira do Magistério. Mudar mais uma vez orientações de formação sem garantia de resolução dos problemas de valorização do magistério é fugir de um problema central na educação brasileira.

9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares

Embora o Texto Referência associe formação precária do professor e baixa valorização da profissão como desafios a serem enfrentados pelo Estado e para elaboração de uma política nacional de formação de professores, ao longo deste documento é nítida a ênfase dada à relação linear entre formação docente e melhoria da qualidade da educação. Observa-se essa questão nas linhas 294 e 295: “[...] a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes” e nas linhas 413 a 416: “[...] não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais [...]”. Junta-se a essa contradição do documento o que vimos verificando nas diversas realidades educacionais do país, o cumprimento de uma agenda neoliberal que tem se preocupado mais em controlar e intensificar o trabalho do professor do que dar-lhe dignidade e valorizar sua profissão.

Levando a termo o que diversos autores do campo da formação vêm afirmando sobre a relação intrínseca entre condições de trabalho e desenvolvimento profissional docente, não podemos deixar de considerar que se trata de uma contradição bastante significativa.

Autores como Day (2001) e Imbernón (2004) insistem em explicar que o desenvolvimento profissional docente é um processo que ocorre ao longo da carreira, num processo vivencial e integrador, e que a depender das características do contexto em que o professor se insere esse desenvolvimento pode inibir-se ou ser facilitado. Além disso, tais autores não reduzem o conceito a uma mera possibilidade desencadeada pelos processos formativos pelos quais passam os professores, pelo contrário explicam que “a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2004, p. 44).

Assim, não há como pensar em professores mais engajados, mobilizados para novas práticas, se não se cuidar de forma intensa da valorização e melhoria das condições de trabalho dos professores brasileiros. Nas palavras de Jacomini e Penna (2016, p.197) “se o professor é peça-chave na promoção da qualidade do ensino [...] se faz necessário propiciar condições para seu desenvolvimento profissional, relativas, entre outros aspectos, à implementação da carreira docente” (JACOMINI; PENNA, 2016).

Ademais, outros autores também associam o desenvolvimento profissional docente às tomadas de decisões, pelos professores, sobre os currículos escolares. Para Garcia (1999) quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é de um técnico que utiliza proposta prontas a priori, ocorre um desenvolvimento profissional reduzido, porém, quando se trata de transformar o professor num agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de impactar o seu desenvolvimento profissional são maiores.

Dessa forma, quando o documento adota como eixo estruturante da formação de professores a aprendizagem das competências previstas na BNCC como garantia de sua implementação na escola básica, passível de avaliações em larga escala para verificar a sua efetivação, torna-se certo que o perfil de professor que se espera se aproxima mais daquele que executa do que aquele que toma decisões como um profissional da educação sobre o currículo da escola em que leciona.

Por fim, essa forma de conceber a formação de professores desconsidera que cabe ao professor intervir em todos os domínios que influenciam sua prática, inclusive aqueles fora do sistema educativo, mais ligados ao entorno em que se encontram as escolas públicas, geralmente bastante vulneráveis. É justamente por isso que o professor precisa de uma formação vinculada a pesquisa, que lhe prepare para compreender o que caracteriza o trabalho docente e que este não se reduz à prática, à atividade dentro da sala de aula; uma formação que o prepare para uma análise crítica de sua prática social, capaz de propor desfechos que garantam não só a aprendizagem individual de seus alunos, mas a formação voltada para um cidadania propositiva e que seja capaz de intervir no mundo, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias. O que está posto é um reducionismo da prática pedagógica e, se os resultados das pesquisas até aqui desenvolvidas estiverem certos, esse reducionismo coíbe o desenvolvimento da autonomia dos professores e seu desenvolvimento profissional. O Parecer não reconhece o professor como alguém que toma decisões curriculares, as quais não se restringem apenas a questões de forma/metodológica.

Tal como formulado no Parecer, o que se tem é o reforço de uma política de responsabilização do professor que, atribui ao sujeito profissional, individualmente, a responsabilidade de se desenvolver (p. 26, linha 1071). Sua associação aos referências tende, ainda, a reduzir o desenvolvimento profissional a ideia de competência profissional. Enfim, nos termos proposto o discurso do desenvolvimento profissional docente nada mais é do que um engodo.

Estes, entre outros aspectos aqui não abordados em virtude dos limites que um momento público como esse impõe, confirmam a sintonia da **3ª versão do Parecer do CNE** a Agenda 2030 que, apoiada pelo Banco Mundial, UNESCO e outros órgãos internacionais, atrela-se ao capitalismo que necessita forjar personalidades adaptáveis, flexíveis e resilientes.

Diante da proposta de formação formatada deste documento, **reiteramos a posição da ANPEd em favor da manutenção das DCNs de 2015** (Resolução nº 2/1015) e consequente **arquivamento** do documento supracitado e do processo de reforma, lembrando a este Conselho que a oferta de uma formação plena dos sujeitos, entre eles os professores, articulada aos objetivos de cidadania e formação para o mundo do trabalho, conforme preceito constitucional, exige confiança, investimento e regularidade nas políticas.

Sendo o que tínhamos,

Agradecemos a oportunidade desse debate.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação. que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira.

Como manifesto por diversos entidades na Audiência Pública realizada em 08 de outubro destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução n.02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades

Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram nas instâncias colegiadas em sintonia com as instituições de educação básica, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs) reforçando, sobremaneira, a identidade da licenciatura no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente a política institucional e os cursos trazendo proposituras originais para superar a fragmentação da formação por meio de sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo, compromisso social e valorização do profissional da educação, gestão democrática, dentre outros, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (a partir da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão).

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação.

Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015.

9 de outubro de 2019.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Associação Brasileira de Currículo (ABdC)

Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio)

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)

Associação Nacional de História (ANPUH)

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)

Central Única dos Trabalhadores (CUT)

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE)

Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES)

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR)

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP)

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)

Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)

Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ)

União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME)

União Nacional dos Estudantes (UNE)

FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE)