

RESISTIR E ESPERANÇAR À LUZ DO LEGADO DE PAULO FREIRE: EM XEQUE A RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2019

*Resisting and hoping in the light of the legacy by Paulo Freire:
Resolution CNE/CP 02/2019 in check*

*Resistencia y esperanza bajo la luz del legado de Paulo Freire:
la amenaza de la resolución CNE/CP 02/2019*

Amanda Amaro*
Magali Aparecida Silvestre**
Priscila Bastos Braga dos Santos***
Robinson Jacintho de Souza****

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.24-48>

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a Resolução CNE/CP 02/2019, no contexto da política de formação de professores, delineada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC), que elucida um conjunto de medidas balizadas no escopo neoliberal gerencialista. A discussão se baseia em estudos e pesquisas do GEODDIP¹, à luz do pensamento de Paulo Freire, principalmente pelos conceitos de práxis e de professor progressista, e por meio de uma análise do documento, ressalta as intenções de responsabilização do professor, de padronização de um currículo em que prevalece a dissociabilidade da teoria e da prática, e de indicação de um modelo aplicacionista de competências. Como conclusão, chama a atenção para a necessidade de problematizar a formação do formador, à guisa de resistência a um modelo neotecnista de educação.

Palavras-chave: Política de Formação de Professores; Práxis; Professor Progressista; Paulo Freire; Formação de Formadores.

¹ Grupo de Estudo e Pesquisa Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), do Departamento de Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas do Campus Guarulhos da Unifesp.

Abstract

This text has as aim at analyzing the Resolution CNE/CP 02/2019 in the teacher training policy context, outlined by the National Education Council (CNE) and the Ministry of Education (MEC), which elucidates a set of measures grounded in the neoliberal managerial scope. The discussion is based on studies and researches of the Group, at the light of thinking by Paulo Freire, especially by the concepts praxis and progressive teacher, also by the document analysis, highlights intentions to teacher accountability, curriculum standardization in wich are prevalents dissociability of theory and practice, and indication of a skills application model. As conclusion, it calls attention to the need for problematizing teacher education, by way of resistance to a neotechnicist education model.

Keywords: Teacher training policy; Praxis; Progressive teacher; Paulo Freire; Training of trainers.

Resumen

Este texto tiene el objetivo de analizar la Resolución CNE/CP 02/2019, en el contexto de la política de formación de profesores, delineada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Ministerio de Educación (MEC), la que dilucida un conjunto de medidas basadas en el ámbito gerencial neoliberal. La discusión se basa en estudios e investigaciones del Grupo, bajo la luz del pensamiento de Paulo Freire, principalmente por los conceptos de praxis y de profesor progresista, y por medio de un análisis del documento, despega intenciones de responsabilización del profesor, estandarización de un currículo en el que prevalece la disociabilidad de la teoría y de la práctica, y de indicación de un modelo de aplicación de competencias. Como conclusión, llama atención para la necesidad de problematizar la formación del formador, a modo de resistencia a un modelo neotécnico de educación.

Palabras clave: Política de Formación de Profesores; Praxis; Profesor Progressista; Paulo Freire; Formación de Formadores.

Introdução

O presente artigo tem como um dos seus objetivos homenagear o professor Paulo Freire, celebrando seu centenário em 2021. É inevitável que, nessa tentativa, revisitemos seu pensamento e concepção pedagógica em um contexto tão difícil do país, com o agravamento das questões sociais, em razão da crise sanitária causada pelo novo coronavírus e da ascensão conservadora que se reflete no descaso com a educação pública e no desmonte das políticas de formação de professores.

Diante disso, afirmamos a importância do legado de Paulo Freire com ênfase em suas obras, reconhecidas internacionalmente e traduzidas para vários idiomas, assim como das inúmeras nomeações e títulos recebidos como doutor *honoris causa* em

universidades renomadas². Desde sua participação na Secretaria de Educação do município de São Paulo, nos anos de 1989 a 1991, seu aporte filosófico, social, antropológico, político, metodológico e gnosiológico ratifica a posição de uma educação pública humanizadora, libertadora, política, participativa e cidadã, conscientizadora e não-neutra.

Abordar as ideias do patrono da educação brasileira, nessa conjuntura, é uma forma de resistência, de tomada de posição epistemológica e política para enfrentar o escopo da educação neoliberal, e uma proposição para a renovação e o *esperançar* da nossa práxis profissional docente. As suas contribuições ajudam a lutar pela democratização da educação e para que seu sentido público ganhe maior expressão social em nosso país e no continente latino-americano.

Com essa motivação e responsabilidade buscamos denunciar, à luz do pensamento desse importante educador brasileiro, o que vem nos assolando, sobretudo, em relação às políticas de formação de professores, em destaque a Resolução CNE/CP 02/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019a).

Assim, a herança do pensamento e da militância freiriana inspiram caminhos para o principal objetivo deste artigo, que é discutir, com base nos estudos e pesquisas do GEODDIP, a Resolução CNE/CP 02/2019 no âmbito da reforma da política de formação de professores, delineada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Ministério da Educação (MEC). A discussão parte de alguns pressupostos de Freire, destacando a necessidade de pensar a formação inicial priorizando o enfrentamento e a resistência às implicações contidas nessa reforma.

Conforme destaca Freitas (2021), no Brasil está em curso outro projeto de sociedade e educação, que passa pelo processo de desmonte dos cursos de formação de

² As homenagens e títulos podem ser consultados no site do Instituto Paulo Freire: http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire/biografia/09_biografia_homenagens.html.

professores, amplamente denunciado por organizações científicas e acadêmicas, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras.

Aguiar (2020) explica que a atual política de formação de professores, ajustada às medidas relacionadas à educação básica com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental e BNCC do Ensino Médio, configuram como contrarreforma da educação no país. Tais mudanças “influenciam as definições concernentes aos currículos da educação básica, à formação docente no âmbito da educação superior, à gestão escolar e à avaliação nos sistemas de ensino” (AGUIAR, 2020, p. 619-620).

Para o grupo de pesquisa, essa discussão tem sido de vital importância, porque interessa investigar a inserção profissional de professores em início de carreira e o trabalho docente, problematizando e assentando críticas à lógica socioeconômica neoliberal, delineada nos documentos da atual política nacional de formação. Essa formação nega, aos professores(as), a apropriação do conhecimento, objeto de seu próprio trabalho em sua constituição como humanos e pertencentes a uma coletividade.

Freire (2001), em ocasião da administração do bem público, na gestão da secretaria de educação municipal de São Paulo, anuncia que o trabalho deve ser sempre coletivo e não circunscrito a alguns *iluminados*, o que vai de encontro ao que se evidencia na Resolução CNE/CP 02/2019.

Para o educador centenário,

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaboradas pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2001, p. 25, *grifo do autor*)

Esta é uma discussão necessária e que não podemos negligenciar, pois o que entendemos dessa afirmação de Paulo Freire, ao relacionarmos ao currículo dos cursos de formação de professores prescrito na Resolução, é a contraposição existente entre o próprio posicionamento político quanto ao ideal de formação que o CNE pretende impor e a promoção de uma formação de professores que requer a construção coletiva de uma proposta formativa que atenda às exigências da profissionalidade docente, tendo em vista o desenvolvimento de professores e professoras capazes de compreender e modificar conscientemente a própria realidade, desde a problematização da função social da escola no confronto com as políticas educacionais de escopo neoliberal.

Ao ser questionado sobre a proposta pedagógica de sua gestão municipal, Freire (2001) explicou que todas as propostas políticas apontam para uma determinada função social e pedagógica pelas suas intencionalidades:

[...] a educação que um partido assim precisa de pôr em prática e aperfeiçoar é tão política e se acha tão “grávida” de ideologia quanto a que qualquer partido conservador planeja e executa. A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É a isto que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. (Ibid., p. 28)

Nesse sentido, para desvelar que política de formação *é essa*, a favor *de quem* e *do que* ela se apresenta e *contra quem* ela vai se realizar, é que nos propusemos a analisar a Resolução CNE/CP 02/2019 vigente tendo como referencial o pensamento de Paulo Freire. A partir de uma leitura criteriosa do documento categorizamos seus argumentos sobre responsabilização do professor, padronização de um currículo em que prevalece a dissociabilidade da teoria e da prática, e a indicação de um modelo aplicacionista de competências, que são expostos na primeira seção do artigo. Em contraposição, na sequência, apresentamos o conceito freireano de *práxis* e de *professor progressista*. Finalizamos o artigo chamando a atenção para a necessidade de problematizar a formação do formador, à guisa de resistência a um modelo neotecnicista de educação.

A Resolução CNE/CP 02/2019 e a Base Nacional Comum (BNC- Formação)

A formação de professores, hoje, apresenta-se como campo central nas reformas das políticas educacionais com perspectiva neoliberal. Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), na primeira década dos anos 2000, já afirmavam que esses processos de reformas educativas e curriculares cada vez mais vinham delineando a identidade docente e intensificando o trabalho dos professores e das professoras. Nessa perspectiva, os autores sinalizam que:

Esses processos de reformas educativas e curriculares [...] trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle sobre o trabalho pedagógico, maior ou menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e em termos de aumento do grau de intensificação do trabalho realizado. Isso faz com que os efeitos sobre o trabalho docente tenham repercussão direta sobre as práticas curriculares, o que torna inseparável a ação docente e o currículo. Os processos de controle de um são inseparáveis das formas de controle sobre o outro. (HYPÓLITO et al., 2009, p. 101-102)

Reformas educacionais que, segundo Evangelista e Triches (2015), tiveram início, no Brasil, nos anos de 1990, orientadas pelas Organizações Multilaterais (OM), “*que têm atuado mundialmente na proposição e realização de um projeto tanto econômico quanto educacional*”. Melhor dizendo, que têm conduzido um ajuste estrutural societário que se fundamenta, entre outros aspectos, na construção de um consenso de que “*a pobreza se origina na falta de escolarização de boa qualidade*” e que “*a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola*”, principalmente no professor que, ao ser habilitado como aquele que vai solucioná-lo, acaba sendo responsabilizado pela falta de resultados, fato que expõe sua desqualificação e gera “*o descrédito da formação e do profissional atual [...]*” (EVANGELISTA e TRICHES 2015, p. 181-183).

Oliveira (2004, p. 1130) explica que essas reformas repercutem tanto na composição e na estrutura das redes públicas de ensino, quanto na sua gestão e que, ao importar teorias administrativas para o campo pedagógico, disseminam mudanças que se fundamentam “*nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência*”. Tais conceitos evidenciam os nexos existentes entre os discursos que culpabilizam e

responsabilizam professores(as) pelo fracasso da educação pública brasileira, neutralizando as efetivas causas, como as péssimas condições de trabalho, os baixos investimentos e o impacto, nas escolas, de uma sociedade extremamente desigual.

Essas referências oferecem argumentos para identificar e analisar algumas das concepções que fundamentam a Resolução CNE/CP 02/2019 e a forma de organização da BNC-Formação. Essa análise tem por base epistemológica o ideário freireano, que auxilia no desvelamento dos elementos constitutivos desse documento situado historicamente na materialidade do projeto de sociedade e de formação de professores que pretende instituir.

A Resolução CNE/CP 02/2019 e BNC-Formação, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), fundamenta-se no Parecer CNE/CP 22/2019, cujo objetivo central foi apresentar manifestação de comissão, formada para esse fim, sobre a necessidade de “revisão e atualização da Resolução CNE/CP 02/2015 [...] levando em conta a legislação vigente”, principalmente as Resoluções CNE/CP nº 2/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) (BRASIL, 2019b, p. 1).

Assim, a intenção declarada no referido parecer explica a necessidade de instituir um determinado modelo de formação de professores para garantir a consolidação da BNCC na educação básica em seus três níveis. Nas considerações iniciais contidas no texto da Resolução CNE/CP 02/2019, que justificam a revogação da Resolução CNE/CP 02/2015, encontramos as seguintes alegações:

O § 1º do art. 5º das Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, entre outras disposições, estabelece que a BNCC-Educação Básica deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores; As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019a, p. 1)

Nesse sentido, essa Resolução apresenta a lógica da política atual de formação de professores, que rompe absolutamente e significativamente com aquela que sustentava a Resolução CNE/CP 02/2015³. Uma lógica que organiza o currículo de formação para atender a uma formatação do currículo de educação básica, ambos estruturados por competências e habilidades, visando às aprendizagens essenciais, e que desconsideram as necessidades materiais e culturais dos estudantes e licenciandos e o respeito pelo diverso, pelas necessidades e realidades específicas das comunidades em que as escolas se inserem, assim como das instituições formadoras.

Ademais, ambos os modelos de currículo desprezam a tensão e a dinâmica do campo de conhecimento que sempre foi “aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real” (ARROYO, 2014, p. 6), que é justamente o que o enriquece e vitaliza um currículo. Portanto, o que prevalece é a padronização desses dois currículos, baseada na lógica do capital humano que vive a serviço do mercado, porque a acumulação, a reprodução e a expansão do capital transformam tudo em mercadoria, inclusive a educação. O que está em jogo é um tipo de sociedade e de tecnicismo que transformam sujeitos e práticas em mercadorias, e o direito à educação como bem social essencialmente privado, cujo valor é, antes de tudo, econômico (LAVAL, 2004).

Ainda no sentido da padronização dos currículos de formação, o artigo 4º. da Resolução CNE/CP 02/1019 dispõe sobre as competências específicas (decorrentes de um conjunto de dez (10) competências gerais) a serem adquiridas pelos professores e que têm como enfoque três dimensões: 1. *conhecimento profissional*; 2. *prática profissional*; 3. *engajamento profissional* (BRASIL, 2019a). Elas são evidenciadas a partir de quatro tópicos indicados em cada dimensão, e que vão se desdobrar em sessenta e duas (62) habilidades individuais para o autodesenvolvimento profissional.

³ Dourado e Tuttman (2019) defendem que a Resolução CNE/CP 02/2015: a) estrutura os marcos para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior e para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação; b) define os princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica; c) sinaliza para maior organicidade nos projetos formativos; d) indicam a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica; e) pautada no respeito a diversidade e autonomia das instituições superiores, define que é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem e materializem o projeto institucional de formação com identidade própria.

As três dimensões visam ao desenvolvimento de um agente comprometido, adaptativo, flexível, criativo e inovador, indo ao encontro das dinâmicas gerencialistas indicadas na introdução desse artigo. Portanto, o futuro professor precisa ser produtivo, eficaz, eficiente e desenvolver seu trabalho com excelência, sob pena de ser responsabilizado por ser julgado incapaz de exercer sua profissão e de fazer com que os alunos aprendam, colocando, subjetivamente que ele é o efeito (problema), tirando, assim, o foco da causa que é, em nossa argumentação, a ideologia neoliberal com seu mito do sucesso individual na geração de mais sujeitos econômicos.

Assim, justifica-se a aprovação de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), num mesmo texto que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, pela necessidade de focar parâmetros para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais dos professores, visando a garanti-las como pré-requisitos formativos para alavancar o cumprimento das aprendizagens essenciais previstas nas Diretrizes da BNCC.

Essa lógica está explicitada na introdução da seção que apresenta as Competências Profissionais Docentes, no Parecer CNE/CP 22/2019:

[...] as competências profissionais docentes pressupõem o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes. Nesse sentido, acompanhando-as em paralelo, o licenciando deve desenvolver as competências gerais próprias da docência, baseadas nos mesmos princípios. Essas competências gerais, bem como as específicas para a docência, e as habilidades a elas correspondentes, compõem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (BRASIL, 2019b, p. 15)

Em continuidade à análise do documento, constatamos que o raciocínio que engendra a padronização do currículo de formação também se fundamenta em uma concepção em que prevalece a dissociabilidade da teoria e da prática. Em outras palavras, o documento define a posição epistemológica sobre como compreende a perspectiva relacional entre teoria e prática, em vários trechos:

Artigo 5º A formação de professores [...] tem como fundamentos: [...] II - a **associação entre as teorias e as práticas pedagógicas**; Artigo 6º. A política de formação de professores [...] tem como princípios relevantes: [...] V - a **articulação entre a teoria e a prática** para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; Artigo 7º. A organização curricular dos cursos [...] tem como princípios norteadores: [...] VII **-integração entre a teoria e a prática**, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado. (BRASIL, 2019a, p. 3-4, *grifo nosso*)

É uma caracterização curricular efetivada na *associação, integração e articulação* entre teoria e prática que desvela a ruptura das dimensões formativas, fragmentando-as na medida em que vincula os conteúdos aos limites da forma, um movimento que desvitaliza a dinamicidade e interdependência existente entre a teoria e a prática. Trata-se de um não entendimento de que ambas compõem uma unidade, e por isso exige, dos processos formativos, exercícios de síntese que permitam a interpretação do fenômeno educativo em sua totalidade. Para tanto, cabe ensinar o licenciando a exercer sua habilidade meta-analítica e teorizar sobre a docência, num exercício de ação e reflexão, compreendida como “uma unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 1987, p. 30).

Com tal característica, o modelo aplicacionista de competências direciona a formação de professores apenas para o ensino, para um imediatismo pedagógico que garanta *aprendizagens essenciais*. Este conceito pode ser relacionado à ideia de necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs), contida na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990. Segundo a interpretação de Torres (2001, p.26) este é “um compromisso menor, visando a garantir à população alguns conhecimentos elementares que lhe permitam enfrentar problemas práticos relacionados à sobrevivência, ao imediato, ao âmbito da vida cotidiana e local”, em “detrimento de um projeto coletivo de educação” (ANPED, 2019, p. 2).

Um conceito que também pode ser associado à assertiva de Biesta (2017, p.32), de que nos últimos anos, as mudanças empreendidas na educação têm consolidado “a

ascensão do conceito de aprendizagem” ao “subsequente declínio do conceito de educação”. Reduzir um currículo aos processos de aprendizagem essenciais pode ter como decorrência, para as crianças e jovens brasileiros, a impossibilidade de “acesso a formas superiores de pensamento, à leitura por prazer, à arte ou às modernas tecnologias” (BIESTE, 2017, p. 41). Mais ainda, pode provocar o desenvolvimento daquilo que Freire (1987, p. 37) denominou uma “educação dissertadora”, em que o que prevalece “é a sonoridade da palavra e não sua força transformadora”, e que elimina um processo de educação que conscientiza para “as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou inter-estruturais, contradições que impelem o homem a ir adiante” (FREIRE, 1987, p. 14).

Além disso, essa visão de trabalho por competências tem como diretriz uma forma de aprendizagem para *o fazer* e não para *o conhecer* (CANAN, 2016). São evocadas habilidades e competências capazes de formar o futuro professor, para que consigam fazer o mesmo com seus futuros alunos. Assim:

O professor torna-se um instrumento de transmissão do conteúdo e o aluno tem sua formação voltada para o mundo do trabalho, centrada pelas aprendizagens essenciais. Assim, o docente assume a tarefa de desenvolver no discente a capacidade para aprender continuamente; trabalhar em equipe; ser flexível e cooperativo; saber solucionar problemas; dinâmicas que também cabem a ele, no processo de aprender a aprender, elementos que compõem as competências [...]. (CURADO DA SILVA, 2020, p. 7)

Da mesma forma, Freitas (1995) entende o movimento que orienta o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de professores como o avanço dos processos de aprendizagem com ênfase na técnica, configurando a mudança na escola a partir de uma concepção de educação neotecnista. O fulcro dessa contestação responde à distorção da autonomia pela defesa do sujeito autônomo – empreendedor - que é estabelecida a partir da perspectiva de liberdade em conformidade com os parâmetros liberais.

Além disso, pela análise do conjunto das competências e habilidades, a ideia de *inovação pedagógica* centra-se, na ação do professor empreendedor, que deve ter seu

trabalho reconhecido e recompensado pela eficácia e poder de planificação das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Tal modelo é resultado de mudanças metodológicas estabelecidas em qualquer nível de combinação pedagógica mediada por recursos tecnológicos. Nesse arranjo, o professor é responsável pela aplicação e redirecionamento dos recursos para a planificação instrutiva. (BRAGA SANTOS, 2020, p. 155)

Por essa via, o professor capacita-se a empreender processos pedagógicos combinatórios, garantindo o cumprimento das diretrizes práticas para alcançar maior ou menor nível de eficácia, de acordo com sua capacidade individual em mobilizar habilidades adquiridas durante a atuação profissional.

Como consequência, baseamo-nos em Ferreira (2013) para afirmar que, sob essa égide, a formação de professores é tomada pelas políticas de forma aligeirada, via cursos de curta duração e a distância, para atendimento da demanda e formação de executores das reformas coordenadas verticalmente. No cerne desses arranjos encontra-se a prática municidora de *saberes*, que compreende a racionalidade técnica, escopo do projeto neoliberal.

Por fim, mas sem esgotar os aspectos a serem analisados na Resolução CNE/CP 02/1019 e em consideração ao que foi exposto, urge a necessidade de explicitar a possibilidade de uma formação de professores assentada em outra base epistemológica. Para tanto, recorreremos aos pressupostos freireanos.

Uma concepção de professor competente à luz de Paulo Freire

Depois de apresentar de forma sumária a racionalidade subjacente à Resolução CNE/CP 02/2019 e à BNC-Formação, tecemos algumas críticas a essa legislação, que evidenciam a disputa no campo da formação tendo por base, por um lado, o professor *competente*, e por outro, a concepção de professor *progressista* vista em Paulo Freire (2001). Como afirmamos na seção introdutória, o legado freireano é importante na

conjuntura em que estamos, pois acreditamos que suas ideias estabelecem contrapropostas para uma reação crítica ao modelo autoritário e de interesse privatista que vem se impondo em várias outras instâncias, e de forma incisiva, no âmbito educacional.

Para nos contrapor a essa conjuntura, recorreremos a Freire (2001) porque esse educador discutiu amplamente a respeito da função social da educação, ou sua politicidade e, em especial, sobre o objetivo da formação e da práxis dos professores progressistas sob diferentes ângulos, o que nos auxilia na compreensão da especificidade do trabalho docente com vistas à promoção de uma educação libertadora.

Nas palavras de Freire (1981, p. 88),

É preciso, contudo, salientarmos que a práxis, através da qual a consciência se transforma, não é pura ação, mas ação e reflexão. Daí a unidade entre prática e teoria, em que ambas se vão constituindo, fazendo-se e refazendo-se num movimento permanente no qual vamos da prática à teoria e desta a uma nova prática.

Paulo Freire, quando estava à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo (1989-1992), deu subsídios fundamentais para pensar a formação de professores progressistas por meio das bases de uma construção coletiva, crítico-transformadora e, portanto, contra-hegemônica. A pedagogia crítica de Freire (2001) evidencia que os professores progressistas não devem se acomodar, mas interpretar o mundo nessa ação *práxica*, na unidade teórico-prática, pois o mundo, a realidade, é fruto da prática humana; logo, humanização.

Em *A educação na cidade*, uma das obras de Freire (2001), destacamos a organização de suas reflexões sobre o conceito de práxis da docência e da formação de educadores. No prefácio dessa obra, Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres informam que a qualidade da educação pública almejada por Freire se dava mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e na valorização da formação permanente do profissional docente.

A formação permanente era concebida por Freire (1996) como um processo contínuo em que o professor e a professora realizam a reflexão crítica sobre a prática, substituindo a ingenuidade pela rigorosidade e, cientes de seu inacabamento, bem como por meio de um constante processo de reflexão-ação-reflexão, percebem as razões de agir dessa ou de outra maneira, saindo “do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 39) e promovendo as mudanças necessárias à transformação radical.

Desta forma, somos apresentados ao modelo político-pedagógico da administração freiriana, que parte da concepção de uma escola pública popular, noção e conceito que diz muito acerca do tipo de educação e do tipo de sociedade que marcam o pensamento de Paulo Freire. Sua epistemologia utiliza-se da perspectiva progressista, democrática e não autoritária para explicar a natureza da prática educativa proposta por ele. Prática educativa que é produzida por um sujeito em meio às contradições e complexidade da própria prática. Um sujeito que se constitui pelo desenvolvimento do seu trabalho, da sua prática, combinado com um constante exercício de busca, de reflexão, de diálogo com seus pares e, principalmente, com os estudantes e com o próprio objeto que ensina. Do que decorre, nas palavras do autor,

[...] a imperiosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Não que esteja pensando que os educadores e as educadoras progressistas viremos anjos ou nos santifiquemos na busca da absoluta coerência que, em primeiro lugar, faria da vida uma experiência sem cheiro, sem cor, sem gosto e, em segundo lugar, não nos permitiria sequer saber que éramos coerentes, pois que não haveria a incoerência para nos ensinar. (FREIRE, 2001, p. 28)

A teoria do conhecimento que perfaz a proposta de Freire possui uma intencionalidade clara para o professor progressista em sua ação-reflexão-ação na educação, sobretudo num tipo de compreensão do que é ensinar e aprender numa perspectiva ética.

Na relação entre o objetivo da educação e da atividade educativa do educador progressista, em comparação ao educador conservador, o autor explica que:

[...] se há algo em que o educador progressista sério se identifica com o educador conservador, igualmente sério, é que ambos têm que ensinar. Por isso mesmo ambos têm que saber o que ensinam. Mas, ao nos determos sobre isso que os identifica, isto é, o ato de ensinar um certo conteúdo, imediatamente percebemos que, a partir do que os identifica, começam a distinguir-se [...] o que quero dizer é que a própria compreensão do que é ensinar, do que é aprender e do que é conhecer tem conotações, métodos e afins - diferentes para um e para outro. Como também o tratamento dos objetivos a serem ensinados e a serem aprendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, os conteúdos programáticos [...]. (FREIRE, 2001, p. 29)

Diferente da racionalidade exclusivamente técnica e/ou prática vista nas perspectivas e pressupostos de formação de professores contidos na Resolução CNE/CP 02/2019, a apresentação do professor progressista em Freire (2001) contrapõe-se intencionando a transformação das formas e dos conteúdos da formação para a humanização. Sua prática está alicerçada numa racionalidade crítica que é guiada pela urgência de compreender e desvelar os fenômenos a partir do contexto histórico-social enquanto intenção pedagógica da sua ação docente.

Em sentido oposto, o professor exclusivamente técnico e/ou prático, logo, conservador, busca, ao ensinar os conteúdos em sua ação educativa, ocultar o contexto marcado pelas desigualdades sociais. Nesse caso, é importante que se reconheça claramente a diferença entre o professor conservador, formado no modelo neotecnicista, e o professor progressista. Para tanto, Freire (2001, p. 30) esclarece que:

[...] numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão de ser de um sem-número de problemas sociais, uma prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura acomodar, adaptar os estudantes ao mundo dado; a segunda, inquietar os educandos, desafiando-os para que perceba que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado [...] os educadores progressistas sabem muito bem que a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabem também o papel que ela tem nesse processo.

Essa é uma das principais contraposições que destacamos no modelo de formação inicial imposto pela Resolução CNE/CP 02/2019: *Qual concepção de professor orienta a base de sua formação? Que perfil de professor se almeja formar?*

Se uma das habilidades a serem alcançadas durante o processo de formação do futuro professor, de acordo com o documento, encontra-se na *Dimensão da Prática Profissional: Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC* (BRASIL, 2019a, p. 17), não se torna complicado constatar que todo o currículo de formação deve estar voltado ao ensino das competências e habilidades previstas na referida BNCC para o Ensino Fundamental e Médio.

Posto de outra forma, ao licenciando, futuro professor, será ensinado que o seu trabalho deve ser norteado integralmente, desde o seu planejamento, pela BNCC. Portanto, é uma proposta de fragmentação e sobreposição do currículo de formação composto por conteúdos isolados, caracterizando-os exclusivamente como instrumentos técnicos que privilegiam somente competências, desconsiderando, abruptamente, a natureza do trabalho docente, assim como a criticidade e a autonomia do professor.

Tal proposta reduz consideravelmente a possibilidade de o futuro professor compreender, como ser humano, como ser da práxis, a natureza e o alcance do seu próprio trabalho, e refletir sobre como constrói a trajetória educativa dos estudantes. Também se contrapõe à ideia de Freire (1981, p. 55) de que, ao transformar o mundo, os seres humanos se transformam e o impregnam “de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho”.

É uma concepção que se opõe ao perfil de profissional autônomo e intelectual, um professor progressista que associa o conteúdo a uma leitura crítica da realidade. Nas palavras de Freire (2001, p. 29):

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado há uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos.

Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido há um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos. *(grifos do autor)*

Em contraposição ao modelo formativo imposto no documento analisado, é fundamental, mais uma vez, recorrer a Freire (1987), que assume a autonomia como elemento estruturante do processo de humanização. Como proposição para a resistência, a autonomia apresenta-se como processo de vir a ser, vir a ser livre. Tomando a defesa por uma formação que objetive a emancipação dos indivíduos nos processos coletivos de transformação da realidade, assume-se a perspectiva crítico-dialética para o amadurecimento da liberdade individual na construção coletiva, no confronto com outras liberdades.

[...] A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]. (FREIRE, 1987, p. 67)

Diante disso, somos levados a constatar a importância de se organizar processos formativos que tenham como finalidade o desenvolvimento da profissionalidade de professores progressistas e refletir, também, sobre os impactos a serem provocados pela Resolução CNE/CP 2/2019 e BNC-Formação. Isso porque, acreditamos, ela padroniza as dinâmicas curriculares e a ação educativa dos professores, subtraindo do fazer pedagógico sua abordagem crítico-dialética-reflexiva, ocasionando, desta forma, outra retirada, a do protagonismo dos licenciandos em seu processo de formação. Esse protagonismo, caso seja ativado, pode pôr em xeque os intentos neoliberais propagados nas orientações das Organizações Multilaterais (OM).

É sabido que o atual contexto brasileiro está atravessado por uma concepção neoliberal de políticas públicas que se ancoram na moral conservadora. Por isso, é imprescindível debater as políticas de formação de professores nesse contexto, tendo por referência as concepções freireanas, porque o pensamento desse importante educador brasileiro mobiliza nossa compreensão sobre o nível de retrocesso que

estamos vivenciando e que tem anulado conquistas históricas como: a não fragmentação e sobreposição dos currículos de formação; a autonomia das instituições formadoras no desenvolvimento dos seus próprios projetos de formação; a interrelação entre formação inicial e continuada concebidas como um *continuum* e, por fim, a valorização dos docentes para seu desenvolvimento profissional.

A formação do formador de professores para superação do modelo neotecnista

Diante das contribuições de Paulo Freire, compreendemos mais profundamente a base epistemológica da reforma a ser empreendida nos cursos de formação inicial de professores. Da mesma forma, isso leva a refletir sobre o professor formador como um profissional que possa se constituir como um intelectual transformador, que torna o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997), formador responsável socialmente falando, politicamente falando e pedagogicamente falando (FREIRE, 2001). Constituir-se como profissional que possui consciência da sua função social e do papel da escola pública, que reconhece a universidade como espaço privilegiado que provê condições para uma práxis formativa em colaboração e que, portanto, organiza o ensino para a aprendizagem da docência sob esses pressupostos.

André et al. (2010), há mais de uma década, já chamavam atenção sobre as reformas e a nova conjuntura que forçam grupos e organizações a refletirem sobre a identidade desse formador, em função de um novo projeto que abarca dimensões constitutivas dessa identidade, que envolve novos saberes, estratégias e noções de convivência com os estudantes, o *lócus* institucional e seus pares. Somado a isso, há transformações econômicas, sociais, políticas e seus efeitos que também atingem a própria concepção de trabalho docente, tencionando ainda mais as discussões no campo da formação do formador.

Pensar o formador de formadores progressista, aquele que forma os futuros professores, na contramão do preconizado na Resolução CNE/CP 02/1019, é concebê-lo

tal como Freire (2015), na luta pela libertação, no sentido de promoção do trabalho colaborativo, de coautoria, pautado na relação dialógica.

A colaboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação [...] O diálogo não impõe, não domestica, não sloganiza. (FREIRE, 2015, p. 102)

Também é vislumbrar uma concepção de formação comprometida com sua função social e complexidade do ensino universitário com um prisma de emancipação e transformação das ações excludentes, um processo formativo de desenvolvimento profissional sustentado na concepção sócio-histórica de educador, que propicie análise política da educação e das lutas e movimentos históricos desses profissionais.

Ademais, conforme Amaro (2019, p.153) explica:

É na atuação como professor formador, na relação com o contexto institucional e nas tensões provocadas pelo envolvimento com o Projeto Pedagógico do Curso que esses profissionais se constituem e, na interação com o outro, se fazem professores formadores de futuros docentes. A identidade do professor formador é afetada pelos estudantes, pelo PPC e pelo compromisso com a escola pública. Essa identidade se associa ao sentimento e à consciência de pertencimento a um grupo profissional.

Portanto, a perspectiva de um currículo voltado para o ensino de competências, visando à implantação da BNCC de acordo com a BNC-Formação, não só aparta o licenciando do processo, como também o professor formador, pois esse modelo de formação por competências não considera a necessidade e a urgência de problematizar a educação pública brasileira, de maneira a reconhecer criticamente os seus desafios e a origem dos seus problemas.

Além disso, a Resolução CNE/CP 02/2019 intervém de forma severa nos projetos pedagógicos dos cursos de formação, e como decorrência, na autonomia universitária, ao buscar uma uniformização curricular. Isto porque, como uma empresa, a escola passaria a ter como referência a idealização de um sujeito, um novo tipo de

trabalhador que diante das adversidades e instabilidades econômicas, seja capaz de “prescrever a si mesmo uma conduta eficaz” (LAVAL, 2014, p.15), por isso deve ser flexível, mentalmente estável, criativo e resiliente, capaz de se comprometer com a autoformação.

Quando o formador de formadores for capaz de reconhecer essa lógica opressora e tecnicista a que também está submetido, poderá perceber a força de sua ação como um todo e contribuirá com a constituição de um coletivo que atua e constrói resistência aos projetos tecnicistas, que valorizam as competências em detrimento da criticidade e princípios democráticos formativos.

A formação permanente do formador que se constrói em ambiente democrático, na perspectiva freireana, pressupõe o reconhecimento dos sujeitos atuantes nesse cenário. É preciso se opor ao escopo neoliberal de formação pragmática experimental, do como fazer, para problematizar *o que fazer*, pensando a prática como práxis, na relação com o outro e com escola que vai receber o futuro professor; e *o porquê fazer*, ao vislumbrar as finalidades educativas transformadoras dos cursos de licenciatura e da escola pública.

Nessa direção, Freire (2001) defendia que o intercâmbio entre a universidade, que forma o professor, e a escola pública, que o recebe, seria muito saudável. Isso porque, por um lado, “a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir”, tanto “no que diz respeito à compreensão do conhecimento, às perspectivas de avanço nas diferentes dimensões do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino”; e por outro lado, o intercâmbio com a escola pública oferece uma oportunidade de se apropriar “de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a sua pesquisa” (FREIRE, 2001, p. 81-82).

Por esse ângulo, a formação por competências obstaculiza a formação crítica dos licenciandos. Ao reduzir e padronizar o trabalho do professor formador, priva-o de alcançar um processo formativo em que todos os envolvidos percebam-se como corresponsáveis pela construção de uma escola pública mais justa, mais equânime, em que a pluralidade e as diferenças são cotidianamente respeitadas.

Tal enfoque de educação oferece um contraponto distinto à visão neoliberal dominante, que concebe a educação apenas como sinônimo de ascensão social, fator econômico e preparação para o mercado. O que nós pretendemos é a superação desse modelo, e para tal é preciso a construção de um sistema de oposição a essa lógica.

Algumas considerações para finalizar

O avanço do neoliberalismo, num contexto conservador, perante a educação pública e a profissionalização do magistério, representa um retrocesso, um desmonte. Sustentado pelo discurso de garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes, insere a escola na perspectiva neoliberal de mercado educacional, restringindo a humanização à meritocracia, ao controle e padronização que respondam às avaliações externas, geradoras de índices. Trata-se de uma construção histórica de responsabilização e controle como mecanismo de regulação da formação.

Em diálogo direto com a perspectiva freiriana sobre prática transformadora, possibilita-se estabelecer a práxis – unidade teoria prática – como via da transformação, ao possibilitar que o sujeito se aproprie do conhecimento histórico e das condições intelectuais para a construção de uma escola pública “onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica”, uma escola que “estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2001, p. 83). Como Paulo Freire (2000, p. 22), sempre ressaltou:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a docência e com a seriedade.

Lutar pela educação pública é problematizar a formação e profissionalização dos docentes, é defender um projeto de escola e de gestão democrática que resista à

implementação de uma concepção meritocrática, é efetivar a humanização e educação como sinônimo de equidade, não como promessa de ascensão social.

Giroux (1997) afirma que “Paulo Freire passou a maior parte da vida trabalhando na crença de que vale a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, que a educação crítica é um elemento básico da mudança social” (GIROUX, 1997, p. 36). Nesse caso, destaca a importante contribuição de Freire sobre a compreensão de que a experiência da democracia é constante, assim como o confronto pela sua garantia.

Com isso e diante do processo que está em curso mais acentuado no Brasil, propomos resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire e colocar em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019, visando sua superação e como educadores(as), lutar pela proposição de opções mais democráticas, o que implica objetivos educacionais e ideais emancipadores.

Referências

AGUIAR, M. A. S. Políticas de Educação em Questão: retrocessos, desafios e perspectivas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255/pdf>. Acesso em: agosto de 2021.

AMARO, A. M. *A constituição da identidade profissional do formador do curso de pedagogia na Unifesp campus Guarulhos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 122-143, 2010.

ANPED. *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”. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia-diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 21 out. 2019.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

BIESTA, Gert. *Para Além da Aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BRAGA SANTOS, Priscila Bastos dos. *Fundamentos epistemológicos e políticos da inovação na educação e formação de professores*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019a*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº: 22/2019b*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2020.

CANAN, S. R. *Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?* 1. ed. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M; SENA, I. P. F. S. (Org.). *Diálogos críticos*, volume 2: Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora FI, 2020.

DOURADO, L. F.; TUTTMAN, M. T. Formação do Magistério da Educação Básica nas Universidades Brasileiras: institucionalização e materialização da Resolução CNE CP Nº 2/2015. *Formação em Movimento*, v.1, n.2, p. 197-217, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503/818>. Acesso em: 12 nov. 2021.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor (a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR on-line*, [S, l], v. 15, n. 65, p. 178-200, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 11 set. 2021.

FERREIRA, A. de M. *A inovação nas políticas educacionais no Brasil: Universidade e formação de professores*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*, 35ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*/Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 59 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H. C. L. de. Entidades Nacionais e Movimento Nacional em Defesa do Curso de Pedagogia na luta pela formação de professores. IN: *Formação de Professores – Blog da Helena*. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/06/02/entidades-nacionais-e-movimento-nacional-em-defesa-do-curso-de-pedagogia-na-luta-pela-formacao-de-professores/> Acesso em: 09 jun. 2021.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas-SP, Papirus, 1995.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

LAVAL, C. *A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2020.

TORRES, R. M. *Educação Para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

Recebido em: 30 nov. 2021.
Aprovado em: 02 mai. 2022.

* **Amanda Amaro** é Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Especialista em Docência no Ensino Superior (IFSP), é licenciada em Letras (Universidade Bandeirante de São Paulo) e Pedagogia (Universidade Nove de Julho). Supervisora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP).

E-mail: amamaro@sme.prefeitura.sp.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1315-627X>

** **Magali Aparecida Silvestre** é Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Associada I do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - EFLCH, Campus Guarulhos, credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP).

E-mail: magali.silvestre@unifesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2631-7383>

*** **Priscila Bastos Braga dos Santos** é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora dos anos iniciais da educação básica. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atuação e Formação do Professor/Pedagogo (GEPFAPe/UnB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP/UNIFESP).

E-mail: priscilabbragast@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0331-311X>

**** **Robinson Jacintho de Souza** é Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Educador e pesquisador pela Comunidade de Estudos Teológicos e Interdisciplinares (CETI - Continental), San Jose, Costa Rica. Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa Observatório Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP).

E-mail: robinsonjacintho@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4344-005X>
