

## REFLEXÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIRIANA À FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS

Jaqueline Luzia da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre algumas contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a formação de professores, à luz de conceitos freirianos e a partir da análise das últimas políticas propostas para a formação docente no Brasil, a saber, a Resolução nº 2/2019 e o Parecer nº 14/2020. A partir de um estudo exploratório, de natureza qualitativa, tece-se uma reflexão sobre a formação docente fundamentada em uma educação permanente, que possibilite novas reflexões sobre a prática pedagógica e que contribua para o fazer docente no cotidiano das escolas. Apontam-se os retrocessos dessas diretrizes, que aparecem na implementação de uma política de formação de caráter tecnocrático; no controle da prática docente; no alinhamento às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à lógica empresarial privatista e na política de responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes. As conclusões do estudo mostram a necessidade do enfrentamento de tais desafios a partir da construção coletiva de inéditos viáveis, que passa pelo reconhecimento da vocação do *ser mais* de mulheres e homens, educadoras e educadores, comprometidos com a educação, que querem ser produtores de currículos que dialoguem com a realidade das escolas e dos estudantes. Compreendendo que ação e reflexão ocorrem simultaneamente, a formação precisa privilegiar este exercício. Por isso, a educação permanente prevê que os professores observem sua prática, reflitam sobre ela e a reconstruam com a problematização necessária ao enfrentamento dos desafios.

**Palavras-chave:** pedagogia freiriana; formação de professores; prática pedagógica; educação permanente; políticas públicas.

### Introdução

O objetivo do presente estudo consiste em refletir sobre algumas contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a formação de professores. Este tema já foi tratado em inúmeros trabalhos, mas aqui trazemos a proposta de pensar a partir de alguns conceitos que partem da realidade educacional atual brasileira, marcada pelo desmantelamento de políticas públicas e pela destituição de direitos sociais, dentre eles, o direito à educação. Nos últimos anos, presenciamos a descontinuidade de programas,

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio (2010); Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com atuação na graduação em Pedagogia. E-mail: [jackluzia@yahoo.com.br](mailto:jackluzia@yahoo.com.br)

projetos e políticas que teve, como consequência, um aumento na desigualdade educacional, agravado com o contexto da pandemia da Covid-19.

Pensar a formação docente em um cenário de desafios significa problematizar as questões que se colocam e tensionar o papel da escola e das políticas públicas na condução da escolarização para crianças, jovens, adultos e idosos. Assim sendo, trazemos aqui a reflexão sobre uma formação docente fundamentada em uma educação permanente, que possibilite novas reflexões sobre a prática pedagógica e que contribua para o fazer docente no cotidiano das escolas.

Dentre os desafios da formação de educadores no tempo presente, encontram-se a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 e o Parecer CNE/CP nº 14/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Estes dois documentos representam retrocessos à formação de professores no Brasil, pois ignoram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), que tinham como característica a construção democrática promovida pelo debate com as universidades, faculdades de educação, profissionais da área, entidades científica e sindicais que representam os professores etc. (FREITAS, 2021).

Os retrocessos dessas diretrizes ainda aparecem na implementação de uma política de formação de caráter tecnocrático; no controle da prática docente, que retira a liberdade de cátedra dos professores; no alinhamento às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à lógica empresarial privatista e na política de responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes (FREITAS, 2021).

Sabemos que a formação docente necessita de investimentos que vão além da formação inicial, em cursos de graduação. Entretanto, é fundamental que tal formação proporcione a segurança necessária, tanto em termos do domínio das especificidades docentes e pedagógicas quanto do ponto de vista da formação política para a atuação nas escolas de Educação Básica deste país. Para tanto, é importante considerar os saberes construídos durante a formação nos cursos de licenciatura oferecidos pelas

Universidades ao mesmo tempo em que é imprescindível conhecer a realidade das escolas nas quais os professores atuam.

Aqui trazemos também o inegável papel histórico de Freire na produção de uma epistemologia da educação. Suas ideias se debruçam sobre questões do dia a dia de professores e continuam a instigar o debate sobre as ações pedagógicas. Discutir os estudos de Freire na formação docente é relevante na medida que traz a reflexão crítica sobre a escola, sobre a política educacional e sobre a prática. Ainda mais nos últimos tempos em que Freire tem sido cada vez mais acessado e lido pelos educadores brasileiros, mas ao mesmo tempo, tem sido ofendido em suas ideias<sup>2</sup>.

As contribuições de Freire para a educação são inúmeras. Desde sua atuação como educador, alfabetizando grupos nos círculos de cultura em alguns municípios do Nordeste e o trabalho realizado nos movimentos de cultura e educação popular, nos anos de 1950 e 1960, depois sendo convidado a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, interrompido pelo Golpe Militar de 1964 e culminando com seu exílio, durante 16 anos; até suas ações como Secretário de Educação em São Paulo e seu legado como educador, cujas concepções estão descritas em sua vasta bibliografia, repensando o papel transformador da educação, evidenciando a possibilidade de ações educativas mais emancipatórias e problematizadoras da realidade.

Freire nos ajuda a pensar sobre a formação docente no sentido da educação permanente. Acreditar na educação permanente significa, para Freire, lutar por uma escola pública, democrática e de qualidade, porque contribui para a formação de um olhar indagador, curioso e histórico. Neste sentido, buscar uma educação permanente para professores significa construir a consciência do inacabamento e da incompletude dos seres humanos, que estão em constante processo de formação (FREIRE, 2001c).

Diante dos desafios apresentados, percebe-se o quanto é importante que os educadores e futuros educadores conheçam Freire e sua pedagogia, tendo contato com ele ainda na formação inicial e também na formação continuada. E que se debrucem

---

<sup>2</sup> Dentre algumas ações que ofendem a imagem e o legado de Freire, podem-se citar, no ano de 2016, a alteração do perfil público na enciclopédia livre virtual *Wikipedia*, que trouxe ideias equivocadas e enganosas sobre a pessoa do educador e, no ano de 2018, um Projeto de Lei que tinha como intenção destituir o título de Patrono da Educação Brasileira (recebido em 2012). Este projeto foi aprovado na Câmara, mas rejeitado no Senado Federal. Além disso, em 2019, o Presidente da República Jair Bolsonaro declarou que Freire seria um “energúmeno”, demonstrando todo o seu desprezo pelo educador.

sobre os estudos do próprio autor, originais e não fragmentados, no interior das licenciaturas e em diálogo com outros autores da área, fundamentando sua prática e vislumbrando caminhos de atuação mais democráticos e humanizadores.

### **Reflexões sobre o pensamento e a atualidade de Paulo Freire**

Freire propõe uma pedagogia libertadora que quer possibilitar ao educando uma relação não-hierarquizada, que conduz a uma prática não autoritária e diferenciada das práticas escolares presentes nas escolas, de uma maneira geral. A pedagogia libertadora exige repensar sobre a escola e sobre o funcionamento do currículo escolar. Esta discussão diz respeito diretamente à formação docente, pois exige relações mais horizontais e o investimento em ações mais autônomas e autorais por parte dos professores. Daí a importância de pensar uma formação docente que não tenha um caráter prescritivo e regulador da prática pedagógica, mas que promova a reflexão sobre os percursos elencados por professores em relação aos seus estudantes.

Deste modo, é possível ousar dizer, a partir da proposta freiriana, que professor e aluno sabem coisas diferentes, mas são indivíduos que não estão em patamares hierárquicos diferenciados, visto que, inevitavelmente, não é possível ensinar sem aprender, na medida em que quando nos propomos a ensinar um determinado objeto, precisamos conhecê-lo e reconhecê-lo (FREIRE, 1998). Assim, ensinar demanda determinados conhecimentos e uma seriedade tal que estejamos abertos a aprender, enquanto educadores. Por isso, a formação docente privilegia o estudo contínuo e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o dia a dia da sala de aula, em que professores contribuem para a construção de conhecimentos dos estudantes.

A essa contribuição Freire chama de “assanhar” a cognitividade<sup>3</sup> dos estudantes, de maneira que estes conheçam o objeto, expondo-se a ele e aos outros sujeitos. Do contrário, não haverá aprendizagem. O educador pode provocar a cognitividade do educando durante a ação educativa. Por isso, se faz necessária a interlocução nas salas de aula entre as atividades de leitura, de fala, de discussão, de debate, de escuta e de escrita. Essas práticas podem garantir uma relação capaz de permitir que as vozes dos

---

<sup>3</sup> Para Freire, a cognitividade é a capacidade de conhecer em ação.

sujeitos estudantes se relacionem em esquemas de comunicação autêntica, destruindo dessa maneira, a pedagogia do silêncio.

Na visão de Paulo Freire, o Conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada. (BARRETO, 1998, p. 60)

É por isso que Freire deixa claro que a dimensão individual do sujeito que conhece não basta para explicar o seu próprio ato de conhecer. O conhecimento é social, apesar de não ser possível negar a dimensão individual. Mas é a condição social que explica o ato de conhecimento. Assim, a escola poderia, reconhecendo o caráter social do ato de conhecer, favorecer as qualidades individuais, garantindo o resgate dos sujeitos enquanto indivíduos dentro de uma prática social, ligada à produção e à vida material de uma sociedade (FREIRE e GUIMARÃES, 1988).

Essa prática parte de uma pedagogia que se quer dialógica, que permite que os estudantes se abram, demonstrem suas dificuldades e desenvolvam a capacidade de se autoavaliarem. Da parte do professor, na relação dialógica, é possível conhecer os estudantes, seus saberes, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva e aberta as suas necessidades.

Esses princípios apontam para a atualidade do pensamento de Freire, segundo o qual intervir no mundo é o maior objetivo da educação. Não é possível aceitar a adaptação. O sujeito consciente é aquele que se percebe como ser histórico e ético, capaz de optar, de decidir, de romper. Assumindo uma postura crítica, constatando a realidade para mudar e não para se acomodar, consciente de que *mudar é difícil, mas é possível*. Contudo, Freire salienta que saber que a mudança é possível ainda não é mudar. Mas a atitude frente à consciência da mudança é muito contrária ao *imobilismo fatalista*. É sabendo da mudança possível, apesar da dificuldade, que o oprimido nutre sua esperança. “Num mundo que faltasse a liberdade e tudo se achasse preestabelecido não seria possível falar em esperança. Mais ainda: não seria possível falar em mundo” (FREIRE, 2000, p. 113).

A busca por melhorias nas condições de vida e existência dos sujeitos pode ser construída coletivamente, por educadores engajados e educandos-sujeitos da educação. Por isso, a garantia do acesso, da permanência e de aprendizagens significativas aos educandos é condição de cidadania, ou seja, é instrumento que nega o imobilismo fatalista e impulsiona o que Freire (1987) chama de *inédito viável*<sup>4</sup>, como possibilidade de realização de um sonho, como a utopia alcançada.

Os inéditos viáveis, como possibilidades de mudanças, são construídos no enfrentamento das situações-limite, quando estas são encaradas como percebidos-destacados e, portanto, possíveis de serem enfrentadas. Assim sendo, só é concretizada a provável construção de inéditos viáveis a partir da união de diferentes sujeitos que, reconhecendo-se inacabados, vislumbram soluções para o tensionamento dos desafios. Na formação docente, a construção de inéditos viáveis se coloca como enfrentamento das situações-limite impostas pela falta de investimento na profissão e de uma ausência de políticas que contribuam para aprendizagens significativas para o trabalho em sala de aula.

A sociedade atual demanda uma educação que visa a formação para a criticidade, a curiosidade e a indagação. Portanto, torna-se importante que, na relação pedagógica, seja possível uma tomada de consciência das estruturas sociais que dominam e excluem boa parte da população. É essa postura perante o mundo que, na visão de Freire, move os sujeitos, através de sua curiosidade, colocando-os impacientes diante do mundo que não fizeram, para acrescentar a ele (ao mundo) algo novo que fazem. O que se propõe não é a implementação de inovações e parcerias para o aprimoramento da prática, mas uma formação que interpela a realidade e se comunica com o mundo e as demandas sociais.

A transformação do mundo pelo sujeito será possibilitada quando este impregnar naquele sua presença criadora, deixando no mundo as marcas de seu trabalho, relacionando-se historicamente com os outros seres humanos. Por isso, é importante reconhecer que a consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista, mas na *práxis* – ação e reflexão (FREIRE, 2001a).

---

<sup>4</sup> Freire (1987) criou e usou pela primeira vez o conceito de inédito viável, que é expressão da atitude utópica que se opõe à visão fatalista da realidade. Os inéditos viáveis são sonhos coletivos e não têm um fim em si mesmos. São sonhos democráticos a serviço do mais humano que existe em nós.

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente. (FREIRE, 1987, p. 125)

Se ação e reflexão ocorrem simultaneamente, a formação precisa privilegiar este exercício. Por isso, a educação permanente prevê que os professores observem sua prática, reflitam sobre ela e a reconstruam com a problematização necessária ao enfrentamento dos desafios.

Em sala de aula, a relação entre ação e reflexão se dá por meio da dialogicidade, que é cheia de curiosidade, de inquietação e de respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. Mas Freire deixa claro que dialogar não é tagarelar, ao contrário, significa estar aberto à comunicação, objetiva construir a curiosidade epistemológica, ou seja, a preocupação em apreender a razão de ser do objeto. O professor dialógico continua sendo professor, isto é, professor e estudante são diferentes. Contudo, a diferença entre eles não precisa ser antagônica. Numa sala de aula que se pretende democrática, que visa a libertação, não é permitido o antagonismo, que gera o autoritarismo (FREIRE e SHOR, 2000).

Essa postura de professores e estudantes é consequência da consciência do inacabamento que “[...] torna o ser educável. O inacabamento sem a consciência dele engendra o *adestramento* e o *cultivo*. Animais são adestrados, plantas são cultivadas, homens e mulheres se educam” (FREIRE, 2001b, p. 75). Assim, não haveria educação se homens ou mulheres fossem seres acabados. Eles estão buscando constantemente ser mais e descobrem seu inacabamento porque são capazes de fazer uma autorreflexão. Para Freire (2002), essa é a raiz da educação. A educação consiste numa busca realizada por um sujeito, que é o homem, por isso, ele é o sujeito de sua própria educação e, desta forma, *ninguém educa ninguém*, a educação acontece na relação.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 68-69)

Todos os homens e as mulheres estão se educando e todo saber humano testemunha um novo saber que se anuncia, trazendo consigo sua própria superação. Dessa ideia resulta a concepção de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Assim, não há docência sem discência, pois “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25).

Dessa forma, torna-se inaceitável a concepção *bancária* da educação, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Essa concepção, segundo Freire (1987), estimula a cultura do silêncio, mantém e fomenta a contradição entre opressores e oprimidos e ainda ignora a dialogicidade com o educando e a valorização de seus saberes. Além de contribuir para a falsa consciência da sociedade.

Uma concepção de educação libertadora poderá promover a *re-leitura* do mundo que consiste na realização de uma ação educativa capaz de subsidiar os educandos para que observem a realidade de maneira diferente. É essa postura diante do mundo que deve ser o objetivo, permitindo aos educandos fazer a *leitura* da leitura do mundo anteriormente feita. E assim, os educandos estarão aptos não somente para continuar no circuito escolar, mas para a vida cidadã. Este exercício crítico da *re-leitura* do mundo pode vir a ser o instrumento mais eficaz de transformação das estruturas sociais. E assim, ao invés de a educação ser encarada ingenuamente, como algo milagroso, que sozinha seja capaz de mudar a sociedade, é vista como um caminho para a realização da conscientização dos indivíduos.

Por isso, não é possível desacreditar da escola enquanto instrumento de transformação. Senão, correremos o risco de vê-la como tão impotente e incapaz de mudanças que correremos o risco da acomodação. A escola é, como afirma Soares, um espaço de atuação de forças progressistas, de forças que seguem em direção à transformação social e pela superação das desigualdades, apesar de ainda ser determinada pela estrutura social em que está inserida.

E é assim que as camadas populares a veem: reivindicam o direito de acesso à escola porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades de que as classes dominantes mantêm o monopólio são indispensáveis

como instrumentos de luta contra as desigualdades econômicas e sociais (SOARES, 1993, p. 73).

A escola possui os mesmos antagonismos e contradições que a sociedade, por isso não pode ser nem *redentora*, nem *impotente*. Assim, ela assume uma importância muito grande para as camadas populares. Ela é a “instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra a desigual distribuição desses privilégios” (SOARES, 1993, p. 73), já garantidos pela classe dominante.

Freire nos traz os pressupostos de uma educação libertadora, que permite que o educando aflore a curiosidade e a criticidade. Transformar a leitura do mundo em *re-leitura* do mundo implica o respeito e estímulo à capacidade criadora do educando, para que haja a formação da consciência crítica dos estudantes. Contudo, aproveitar a experiência existencial dos educandos não significa meramente ouvi-los e dar-lhes atenção. Significa investigar as raízes das estruturas sociais, conhecer a realidade concreta e transformar essa realidade em conteúdos didáticos; relacionar a vida prática aos saberes curriculares considerados fundamentais.

### **Algumas contribuições de Paulo Freire e sua pedagogia para a formação docente: desafios atuais**

Para realizar uma educação comprometida com a transformação das estruturas sociais desiguais e opressoras, é preciso reconhecer efetivamente o saber acumulado através das experiências informais dos estudantes que chegam à escola. Assim, torna-se necessário que se saiba, como aponta Freire, que ensinar significa criar possibilidades para a construção dos conhecimentos, a sua própria produção pelos educandos, nas relações entre eles e destes com os educadores.

Algumas importantes contribuições da pedagogia freiriana para a formação docente passam pela reflexão sobre a epistemologia da *práxis* (ação e reflexão). Assumir que não somos transferidores de conteúdos e nem detentores de saberes, nos coloca frente aos estudantes em uma outra posição: a de quem contribui para a construção de conhecimentos. A partir deste reconhecimento, a formação docente, pautada no investimento para a autoria e a autonomia, deixa de ser prescrição e dá lugar à troca de experiências, ao questionamento da realidade, à discussão sobre os conceitos

educacionais, ao aprofundamento e estudos das metodologias utilizadas, com senso crítico e criatividade.

Uma formação assim pretende formar educadores que sejam capazes de trabalhar com a realidade dos estudantes, buscando sua emancipação e autonomia, a fim de que esta educação seja uma forma de intervenção no mundo. Nas palavras do próprio Freire,

assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1998, p. 116).

A história e o legado de Freire nos impulsionam a lutar por uma educação cada vez mais democrática, justa e humanizadora. Neste momento, significa compreender os desafios impostos à formação docente no sentido do enfrentamento da resolução e do parecer que tratam dos cursos de licenciatura e da formação continuada de educadores (BRASIL, 2019; 2020). Tais documentos, impostos e não discutidos com os atores da educação, trazem impactos negativos à formação de professores.

Trazemos aqui a análise de Lino, Salvino e Laurentino (2021), que apontam que há, por trás da resolução e do parecer, a implementação de uma política de formação de caráter tecnocrático, que mais privilegia o “saber fazer” e o “como fazer” (de caráter pragmatista), do que a complexidade do campo educacional e a reflexão teórica sobre a prática. As duas políticas põem foco em uma ação de controle da prática docente, que retira a liberdade de cátedra dos professores. Além disso, percebe-se um ataque à autonomia universitária das Instituições de Ensino Superior (IES) e um descompromisso com a pesquisa e a investigação.

Outro ponto que merece destaque nas diretrizes que tratam da formação de professores diz respeito ao alinhamento às competências da BNCC. Tal alinhamento propõe um aligeiramento do currículo, caracterizado por conteúdos básicos e pela

padronização curricular, imposta para todo o país, sem consideração com as especificidades regionais e locais e com a pluralidade e diversidade culturais. Estes interesses se expressam quando apontam que os cursos de licenciatura devem oferecer a maior parte das horas (1600 h) sobre a aprendizagem dos conteúdos da BNCC (BRASIL, 2019), traduzindo a formação em uma prática de apreensão de conteúdos para a transmissão em sala de aula, se aproximando de uma concepção bancária da educação, sem aprofundamento das principais teorias e fundamentos que podem formar integralmente os educadores (LINO, SALVINO e LAURENTINO, 2021).

Com relação à correspondência da reforma curricular imposta na resolução e no parecer a uma lógica empresarial privatista, baseada no falso discurso de que a educação básica não tem qualidade graças à formação de professores, os documentos desconsideram todo o investimento das IES, durante décadas, e a qualidade dos cursos superiores de licenciatura das universidades públicas (LINO, SALVINO e LAURENTINO, 2021).

Não se percebe nessas políticas uma valorização da carreira do magistério, pois tais diretrizes baseiam-se em uma política de responsabilização dos professores pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, implementando uma prática educativa esvaziada de consciência política e social, com controle sobre o currículo e sobre a forma como os conteúdos devem ser trabalhados.

O enfrentamento dos desafios aqui apontados se faz urgente e imprescindível. A falta de políticas públicas que realmente realizem um trabalho qualificado de formação de professores corresponde a uma situação-limite que pressupõe o avanço do conservadorismo (também chamado de neoconservadorismo) implementado nos últimos anos por meio das políticas públicas, que destituíram uma série de direitos sociais da população. As diretrizes de 2019 e 2020 são o nosso percebido-destacado, com todas as “ausências” que apresentam. Cabe agora vislumbrarmos e construirmos inéditos viáveis para a resistência aos retrocessos trazidos por tais políticas.

A construção coletiva de inéditos viáveis passa pelo reconhecimento do ser mais de mulheres e homens, educadoras e educadores, que querem mais do que ser apenas reprodutores de currículos propostos verticalmente, sem diálogo com a realidade das escolas e dos estudantes. Temos muito a aprender com Freire, no sentido da problematização e criticidade sobre tais propostas educacionais.

## Considerações finais

São muitos os desafios enfrentados na formação de professores. Diante deles, os princípios da formação docente passam pela formação permanente, muito mais do que pelo puro treinamento, atualização ou capacitação em serviço. Assim sendo, a dialogicidade também pode e deve ser fio condutor para a formação de professores, no sentido de democratizar essa articulação e promover a troca entre os envolvidos. Nesta troca, é possível trazer as experiências, as indagações e até as angústias que permeiam a ação educativa.

O espaço de diálogo, que se dá horizontalmente, pode contribuir para proporcionar reflexões, pois se constitui em um espaço de construção de novas ideias e propostas para o cotidiano dos educadores (inéditos viáveis). Neste sentido, é assumido o que Freire (1998) afirma quando diz que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação entre esta e a teoria, sem a qual a teoria pode não dizer nada e a prática pode significar somente ativismo.

Diante da análise aqui trabalhada, a reflexão sobre a formação docente tensiona não só as políticas públicas, mas toda a ação pedagógica e a realidade das escolas. A discussão não se encerra, mas se complexifica à medida que traz os desafios antigos e atuais. Pensar a formação é imprescindível à construção de uma educação democrática e comprometida com a transformação social.

## Referências Bibliográficas

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)*. Brasília, CNE: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. *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)*. Brasília, CNE: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília: CNE: MEC, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (diálogos)**. Vol. I. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de (2021). [ForumDir e mais 15 entidades repudiam Edital e Programa do MEC. Formação de professores – Blog da Helena](https://formacaoprofessor.com/). Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/> Acesso em 20 out. 2021.

[LINO, Lucília Augusta](https://www.youtube.com/watch?v=inF7Zb9rIUU); SALVINO, Francisca. P.; LAURENTINO, Dóris N. BNC-Formação e seus impactos nas licenciaturas. **Canal do Youtube da Rede UEPB**, 05 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=inF7Zb9rIUU> Acesso em 02 nov. 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.