

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

From imminent to fact, the school is a field of dispute

Wildiane Sousa Braga
Rede Municipal de Ensino de São Paulo
São Paulo-SP-Brasil
Jorge Luiz Barcellos da Silva
Magali Aparecida Silvestre
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)
Guarulhos-SP-Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é demarcar a escola pública como um campo de disputa política. Para tanto, destaca-se as formulações e ações propostas por Paulo Freire, quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989), que promoveram mudanças no modelo educacional, referenciadas no diálogo e na formação humana assentadas na construção de uma sociedade democrática. A metodologia adotada consistiu na revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. Portanto, foram consideradas como fundamentos que ampliam a compreensão da importância da escola pública e da formação e valorização docente em contraposição aos avanços da implantação das políticas neoliberais no campo educacional, como a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Base Nacional Comum-Formação (BNC-F). Pretende-se despertar um pensamento crítico a educação pública brasileira defendendo um projeto democrático de educação.

Palavras-Chave: escola pública; formação de professores; educação como prática de liberdade.

Abstract

The objective of this article is to demarcate public schools as a field of political dispute. To this end, we highlight the formulations and actions proposed by Paulo Freire, when he took over the Municipal Department of Education of São Paulo (1989), which promoted changes in the educational model, referenced in dialogue and human training based on the construction of a democratic society. The methodology adopted consists of a bibliographic review, with a qualitative approach. Therefore, it was considered as foundation that broadens the understanding of the importance of public schools and teacher training and development in opposition to advances in the implementation of neoliberal policies in the educational field, such as the institution of the National Common Curricular Base (BNCC) and National Common Base. Training (BNC-F). The aim is to awaken critical thinking in Brazilian public education, defending a democratic education project.

Keywords: public schools; teacher training; education as a practice of freedom.

Introdução

A educação pública no Brasil é pauta de muitos debates, pois tem ocorrido constantemente reformas educacionais com a proposta de transformar a escola, a formação de professores, o currículo, bem como a maneira da sociedade conceber a educação escolarizada. Porém, com o golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar-sexista, de 2016, reformas educacionais neoliberais se intensificaram dando continuidade à racionalidade ancorada no esvaziamento de políticas sociais e reiteração do individualismo.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é demarcar a escola pública como um campo de disputa política. Para tanto, destaca formulações e ações propostas por Paulo Freire, considerando-as como fundamentos que ampliam a compreensão da importância da escola pública e da formação e valorização docente em contraposição aos avanços da implantação das políticas neoliberais no campo educacional.

A instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)ⁱ e da Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019ⁱⁱ e a (BNC-Formação)ⁱⁱⁱ são demonstrações cristalinas da incorporação das lógicas de habilitação para o mercado no âmbito educacional. A convergência que os referidos documentos apresentam revelam disputas por caminhos diferentes na mesma direção. A BNCC se apresenta como um documento de caráter normativo do currículo, visando identificar as aprendizagens básicas dos alunos, desconsiderando as singularidades das escolas. A Resolução CNE/CP N° 2/2019, normatiza a formação de professores rompendo com a articulação entre formação inicial e continuada. Essas racionalidades técnicas e econômicas impactam diretamente a formação de professores e por conseguinte a escola.

É nesse contexto, que os estudos de Paulo Freire, nos auxiliam a analisar e compreender a realidade para além da aparência, para reafirmar a educação como um processo de emancipação e transformação social e trazer à luz em como as contribuições freirianas podem auxiliar pesquisadores a reconhecerem a expansão da lógica neoliberal no desmonte atual da educação, a compreender a importância da escola pública, assim como, da formação docente.

Para aprofundar a análise das normativas BNCC e Resolução CNE/CP N° 2/2019, o Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), vinculado à Universidade Federal de São Paulo, Campus Guarulhos, debruçou-se

sobre algumas obras de Paulo Freire, enfatizando neste artigo a obra “Educação na Cidade” (Freire, 2001).

A metodologia adotada consistiu na revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, sendo caracterizado como um artigo de revisão narrativa. Este tipo de revisão é apropriado para discutir o desenvolvimento de um tema específico, adotando um procedimento menos rigoroso na seleção das obras bibliográficas. A análise, nesse contexto, é conduzida de acordo com a subjetividade dos autores Batista; Kumada (2021); Cordeiro *et al.* (2007); Rother (2007); Corrêa; Vasconcelos; Souza (2013). A escolha da obra justifica-se por ser um livro que apresenta as ações de Paulo Freire como secretário da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991.

Ao fazer a análise da obra evidenciamos que, as intenções de Paulo Freire são antagônicas às políticas educacionais neoliberais, pois suas ações para implementação de mudanças no modelo educacional estavam referenciadas no diálogo, na formação humana e assentadas na construção de uma sociedade democrática, apontando para o entendimento da instituição escolar e da formação de professores/as na perspectiva da compreensão ética-crítica-política da educação.

Tendo por referência esse primeiro critério de escolha elegemos algumas categorias centrais para analisar se a obra atenderia aos objetivos do grupo, sendo elas: escola pública, conteúdo escolar e formação de professores. Essas categorias orientaram, também, a análise dos dois documentos e os resultados, que serviram de base para a organização e desenvolvimento deste artigo, foram reunidos em torno de três aspectos: a escola como campo de disputa; elementos para se contrapor a agenda neoliberal na educação pública; e formação de professores - velhos princípios e desafios.

A escola como campo de disputa

Muito tem se falado sobre a escola como campo de disputa (Freitas, 2014). Nas últimas décadas essa disputa tem se tornado cada vez mais acirrada, visto o avanço de políticas neoliberais no campo educacional. O título desta seção, que remete ao próprio título do artigo, enfatiza a escola como campo de disputa entre dois lados, sem desconsiderar que o conhecimento que se produz, dentro desse campo de disputa, também é um dos objetos de desejo para ambos os lados, tanto para um projeto neoliberal de escola quanto para um projeto democrático.

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

Como pronunciado por Gadotti (2007, p. 11), a escola “[...] como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social”. Por essa contradição, e consciente desse potencial da escola para a manutenção do capital, a sociedade capitalista enxerga nela vários nichos para seus negócios, tornando-a cada vez mais semelhante a uma empresa e vislumbrando a educação como uma mercadoria (Laval, 2004).

Entretanto, para que este quadro se mantenha favorável a manutenção do capital, é necessário que essas intenções sejam invisíveis aos olhos da sociedade, dado que, políticas educacionais neoliberais aparecem como reformas educacionais com o intuito de melhorar a qualidade da educação sendo esse o *slogan* que os reformadores querem que permaneça. Dessa forma, o plano é simples, porém eficaz e perspicaz: ter o controle da escola. E uma das formas de obtê-lo é controlando o currículo.

Defensor de um projeto democrático de escola, Freire (2001, p. 123) explica que “[...] a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola”, portanto, ao se ter o controle do currículo, se retira a autonomia dos professores e das professoras e do seu trabalho pedagógico; criam-se mecanismos de controle, como sistemas de avaliação local, regional e nacional, para mensurar a qualidade do ensino ofertado, encontrando dessa forma a quem culpabilizar quando os índices não são satisfatórios (Contreras, 2012; Apple; Teitelbaun, 1991).

Notamos que Freire (2001, p. 86), preocupado com a autonomia das escolas, teve como uma de suas metas como secretário da educação, “estimular a autonomia pedagógica das escolas” permitindo que elas elaborassem os seus próprios projetos pedagógicos e seus planos de trabalho.

Não obstante, o conhecimento que se produz dentro desse campo de disputa, que é objeto de desejo tanto para o projeto neoliberal de escola como para um projeto democrático, nem sempre foi compartilhado, visto que sempre foi reservado à elite da população. Freitas explica que:

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais

conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (Freitas, 2014, p.1089).

Fato com o qual o capital teve que se confrontar, pois como permitir maior acesso ao conhecimento às camadas populares “[...] sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola [...]” (Freitas, 2014, p. 1089).

Logo, surgem as diversas versões das “pedagogias do aprender a aprender” (Saviani, 2020, p. 10), que promovem o ensino por competências e habilidades, entre outras artimanhas, do que decorre “a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens” (Saviani, 2020, p. 10). Processo esse que foi acelerado durante a pandemia da COVID-19^{iv} com a implantação do ensino remoto e a consequente proliferação do uso de plataformas e recursos digitais que são “[...] propriedade de corporações globais compostas por investidores financeiros e empresas de tecnologia, que desenvolvem ferramentas, produtos e serviços apoiados na captura privada de bilhões de dados de *usuários* [...]” (Adrião; Domiciano, 2021, p. 674, *grifo dos autores*).

Pautado por um projeto de escola democrática, Paulo Freire, ao aceitar ser secretário de uma “metrópole contemporânea” e preocupado em “educar para a liberdade” acreditava que a escola, espaço em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, deveria ser “um centro de debates e ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (Freire, 2001, p. 16-17) e o conhecimento é um objeto a ser conhecido para além dos conceitos dos conteúdos. Nessa linha, o papel do professor progressista seria desafiar os seus alunos a desvelarem a produção social do conhecimento para que “percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (Freire, 2001, p.30).

O projeto neoliberal tem uma perspectiva oposta, isto é, ele mensura o que aprender e como aprender, delimitando o aprendizado as competências e habilidades, o que acaba por delimitar, também, qual tipo de conhecimento e qual profundidade de saber sobre o que os educandos terão acesso. Para Torres (2001, p. 42) trata-se da defesa de uma “visão instrumental da aprendizagem, orientada pelo mínimo em vez de pelo essencial [...]”.

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

Vale sublinhar a consequência dessa perspectiva analisada por Libâneo:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral. O que se anunciou como *novo padrão de qualidade* transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social (Libâneo, 2012, p. 24, grifo do autor).

Não é à toa que Freire (1992, p. 21) alertava que a forma como educadores e educadoras abordam o conteúdo tem que ter uma estreita “[...] relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça”.

No entanto, a forma como a função da escola pública vem sendo imposta pelo projeto neoliberal opera controlando para que o ensino nas escolas públicas seja exatamente o que lhe convém, uma educação centrada no ensino de competências, que Laval (2019) denomina de pedagogia das competências, com o objetivo de oferecer a formação de futuros trabalhadores a serviço do capital. Tal projeto, cada vez mais tem sido assegurado pela introdução, na gestão da escola, de procedimentos operacionais empresariais que, paulatinamente, contribuem para a destruição do sistema público educacional (Freitas, 2018).

Freire (2001) nos anos de 1990, na sua gestão como secretário, já denunciava que a privatização do ensino caminhava na contramão dos interesses das classes populares que, mais uma vez estariam alimentando o conforto e as regalias das classes chamadas, por ele, de favorecidas. Em razão disso, numa perspectiva crítica, por meio de uma educação problematizadora, tanto educadores como educandos se fazem sujeitos do processo, e podem por meio dela perceberem a importância da sua emancipação. Ao trabalhar o conteúdo através de uma educação problematizadora, notamos o quanto ela é “perigosa”, correndo o risco de extinguir uma educação alienada, o que não é interessante para o projeto neoliberal.

Assim sendo, as considerações de Paulo Freire sobre o papel do professor “progressista” são um importante ponto de inflexão. Elas enfatizam que o ensino dos conteúdos escolares necessita sempre estar associado a uma leitura crítica da realidade. O crítico aqui entendido como uma interpretação formuladora de perguntas, pois:

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 a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício de *pensar certo* desligado do ensino dos conteúdos (Freire, 2001, p. 29, grifo do autor).

Quando os conteúdos e os conhecimentos técnicos são prioridades na educação, colocam-se os sujeitos envolvidos como meros objetos, remetendo-se à educação bancária que para Freire (2005, p. 67) é o “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]” em que “o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. Gadotti (1996, p. 86) explica que para Paulo Freire “A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade”.

Dialogicidade que para Paulo Freire se funda no encontro de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, mas que só se torna verdadeiro se houver um pensar crítico que possibilite a reconquista da palavra pelos próprios homens e mulheres (Freire, 2005). Um fundamento da educação defendido por Paulo Freire que encontramos em vários de seus escritos e nas suas ações como secretário de educação.

Portanto, a defesa da dialogicidade na escola pública contribui também para a construção de uma instituição pública democrática. Para Freire (2001), a participação do sujeito no processo de aprendizagem, na construção da escola democrática, na transformação da sociedade é imprescindível. Democratizar é oportunizar a participação de todos, “participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos” (Freire, 2001, p. 127). É necessário respeitar as vozes dos estudantes, professores, professoras, mães, pais, funcionários, comunidade, é preciso abrir espaço para o debate público e deliberações, escuta tão defendida por Freire.

Os escritos de Freire reverberam ainda hoje pela defesa de uma escola popular, mas não populista, nem uma cópia das escolas burguesas, que são elitistas. Uma escola “competente, democrática, séria e alegre (Freire, 2001, p. 35)”, que valorize o saber das classes, o saber da experiência feito, que parta do saber do educando, para superá-lo, não no sentido de contrapor, mas sobrepôr o conhecimento, que desenvolva no educando o senso crítico, a indagação, a perspectiva da possibilidade de lutar, que forme cidadãos com participação ativa que se engajem na luta política na transformação da sociedade.

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

Não obstante, o que se vê é o contraposto, também criticado por Freitas (2014), uma gestão de escola realizada com procedimentos empresariais, pautada numa relação antidemocrática e verticalizada, devido a imposições próprias desse sistema, principalmente por meio de avaliações externas, o que cada vez mais vem exercendo o controle do trabalho pedagógico das escolas.

Elementos para se contrapor a agenda neoliberal na educação pública

Diante do exposto, que no Brasil há uma deliberada ação que reforça as teses liberais no campo da Educação, ressaltamos a necessidade de mediar a discussão dialogando com algumas ideias de Paulo Freire na esperança de realçar a importância da escola pública e como ela é um campo de disputa, no qual existem elementos que podem ser usados para contrapor a agenda neoliberal.

Trata-se de considerar a escola pública também como um espaço de possibilidades. Entre elas, a de difusora da cultura assim como mediadora da organização política das classes populares. E nessa direção o desenvolvimento dos conteúdos, reflexões, debates, sistematizações de novas posturas encontra na escola democrática, um lugar (um processo) que:

[...] não deve e não pode ser feito através do depositar informações para os alunos. Por isto repudio a “pedagogia bancária” e proponho e defendo uma pedagogia crítico dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar, onde se propõe construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo (Freire, 2001, p. 83).

Essa afirmação nos permite inferir que os alunos necessitam aprender a olhar para o mundo e a partir dessas experiências, e indagar. Nos instiga a colocar em evidência que o saber é movimento, pois os alunos precisam ser confrontados entre aquilo que eles sabem, e o que não sabem, mediados pelo saber socialmente referenciado assim como o científico. A escola, portanto, deve ser entendida como um lugar (um processo) no qual o diálogo, visando o reconhecimento de quem é o outro, quem sou eu, seja uma das razões de sua existência.

Cabe destacar que Freire (2005, p. 91) ao explicar o que é diálogo refuta a noção de que um sujeito deposita ideias no outro, ou mesmo que exista uma troca de ideias a serem consumidas por ambos. Para o autor diálogo é “[...] o encontro em que se solidarizam o

refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado [...]” e a conquista presente no diálogo é “[...] a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (Freire, 2005, p.91).

Por essas razões e, em particular, pela perspectiva de que a escola repassa o conhecimento pronto, não permitindo que os alunos e professores façam perguntas, por exemplo: para quem? e por quê? É que os conteúdos escolares e seus respectivos desdobramentos devem ser pensados com a coletividade escolar.

As ponderações de Paulo Freire em prol de uma nova cara da escola (reconhecendo a escola como um lugar democrático, articulador da educação formal e não formal mediada pela relação professor-aluno) passam pela vital perspectiva de que a construção das relações cotidianas, entre elas aquelas que envolvem o currículo, é um processo político-pedagógico.

Destacamos essa perspectiva nas seguintes ponderações extraída de um dos primeiros comunicados de Paulo Freire na condução da secretaria de educação de São Paulo:

Uma escola demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se. Devolveremos as programações curriculares [...] por serem patrimônio das escolas. Desencadearmos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares. A escola precisa ser um espaço vivo e democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias (São Paulo, 1989, p.7).

Nesse sentido, é importante explicitar o fato de que a BNCC tem sido apresentada como um fato incontornável para a fundamentação e organização da Educação no país e garantia da qualidade. Embora sua constituição seja anunciada como um processo aberto, o fato é que a construção desse documento legal - no âmbito nacional - não foi um processo democrático (Cassio, 2018; Frangella, 2021).

Sendo o que nos importa demarcar neste artigo é que ela, além de parametrizar a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com repercussões nas instituições formadoras, também prescreve o como deve ser o projeto de formação docente, retirando das Instituições de Ensino Superior (IES) sua autonomia. Essa dinâmica transforma o processo educacional que acontece na escola em atos que se afastam do que tão bem nos lembra Freire (2001), de que somos capazes de

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

criar uma escola nas quais os alunos aprendam a fazer perguntas à luz de sua própria formação humana.

A leitura de três (3) fragmentos extraídos da BNCC nos revelam posições muito distantes daquelas de Paulo Freire. As três passagens ampliam o leque de discussões

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2017, p.8).

Considerando a BNCC, um documento que materializa o discurso de Estado, podemos inferir que o Estado brasileiro quando anuncia esperar que um documento dessa envergadura ajude a superar a fragmentação de políticas públicas educacionais, visa uma centralidade (e redução). No contexto das inúmeras instâncias, que caracterizam os entes que compõem a federação, o Estado assinala na direção de se criar uma ordem única em todo território nacional. Há a expectativa de se criar um padrão.

Esse padrão (a unidade) é prescrito nesse documento. O Estado escancara a necessidade/objetivo do controle do processo de escolarização. Cultura, ciência e conhecimento são pensados a partir de um nível mínimo que será prescrito a todos os alunos (e professores) como se a sociedade brasileira fosse considerada homogênea, não existindo inúmeras diferenças na sua composição, assim como no que tange os diferentes sistemas educacionais, redes escolares e escolas distribuídas por esse país.

Nessa perspectiva, adentrando um pouco mais no documento e tentando extrair seus significados, vale nos debruçarmos sobre a passagem seguinte:

[...] Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p.8).

A leitura dessas poucas linhas revela uma ampla ordenação no que concerne ao alinhamento das expectativas de aprendizagens dos alunos no âmbito nacional ao alinhamento da formação ao tipo de sociedade e de suas conseguintes formas de organização do trabalho. Nesse sentido, quando apontamos que o Estado reitera que as aprendizagens elencadas devem convergir na garantia dos alunos desenvolverem dez (10)

competências gerais está se demonstrando de forma cabal que a BNCC, além de retirar a possibilidade do diálogo entre aquele que ensina e aquele que aprende, preconiza uma mudança no próprio ensino que deixa de ser centrado nas disciplinas do conhecimento e passa a ser por competências referidas a contextos determinados, como evidencia Saviani (2013, p. 438), dessa forma torna “os indivíduos mais produtivos tanto da inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade [...]”.

Não se trata do direito à educação, direito à escola, ao conhecimento, mas sim o direito à aprendizagem o que nos representa reforçar a perspectiva voltada exclusivamente à instrução, configurando a submissão da educação à ideia de ser a própria aprendizagem:

Na BNCC, competência é definida como a 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 do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a *educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2013) [...]* (Brasil, 2017, p.8, grifo do autor).

Uma possibilidade de inferência é a de que a proposição curricular, visa a reorganização do ensino nas escolas em consonância ao aprofundamento das relações capitalistas de produção. O encaminhamento entende os alunos como futuros participantes da sociedade portadores de competências e habilidades ensejadas pelo mercado. Nessa esteira as atitudes e valores estão assentados na resolução de problemas que o dia a dia vai apresentando. Os saberes escolares nos representam estar a serviço da construção de ideologias específicas, para que os alunos possam exercer a cidadania e pertencer ao mundo do trabalho.

Ademais, o trecho em análise indica a educação ser um processo que pode contribuir na *transformação da sociedade, tornando mais humana, socialmente justa e voltada para a preservação da natureza*. Considerando que essa passagem contém palavras que necessitam ser explicitadas, tendo em vista muitas vezes se apresentarem vazias de conteúdos, cabe nos perguntar a) que transformação na sociedade é essa que a educação teria condições de promover? b) o que é uma sociedade justa? Ela seria justa para quem? c) O que significa preservar a Natureza? Do que trata o texto ao apontar para uma generalidade – a ideia de

Natureza – que talvez não nos diga nada além da manutenção dos ocultamentos no que tange identificar de qual sociedade se está falando.

No entanto, para que se possa construir a escola que Paulo Freire advoga, faz-se necessário que o professor e a professora assumam a natureza política de sua prática e sejam coerentes com ela (Freire, 2001). Em contrapartida essa escola e as políticas públicas devem oferecer condições dignas de trabalho, de salário e de carreira. Esse é o papel dos educadores e educadoras progressistas: “trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente” (Freire, 2001, p. 51). Por conseguinte, é necessário analisar e investir na formação de professores e professoras progressistas que se engajem nessa luta por uma transformação da sociedade, que saibam como desenvolver uma educação problematizadora, tendo a educação como prática de liberdade.

Formação de professores: velhos princípios e desafios

Para refletirmos sobre a formação de professores visando o fortalecimento da escola pública, popular e democrática no Brasil é preciso, entre várias ações, identificarmos os tempos e espaços aparentemente embaraçados que caracterizam a vida cotidiana da escola. Muitas das determinações que regem os processos de ensino e aprendizagens nas instituições escolares são frutos de mediações que envolvem diferentes interesses de classes que compõem a sociedade brasileira. A leitura atenta de políticas públicas educacionais como, por exemplo, de prescrições curriculares, ou ainda, aquelas relativas à formação inicial e continuada de docentes, nos permite reconhecer a construção de um percurso, cuja natureza se assenta em uma agenda neoliberal para o país, analisada anteriormente.

Desde 1990, à luz da reestruturação produtiva que ocorre em escala planetária, o Estado brasileiro – representado por diferentes entes federativos – tem ampliado e explicitado projetos de sociedade que expressam tendências mundiais como o de transformar a educação em mercadoria (Freitas, 2018).

Esses desdobramentos podem ser encontrados nas entrelinhas, por exemplo, desde o Plano Decenal de Educação para todos (Brasil, 1993); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997); Referenciais para a formação de professores (1997), Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016). São documentos legais cujas proposições, por caminhos diferentes,

se apresentam voltadas a centrar a discussão sobre a qualidade da educação, traçando um perfil e dimensionando o preparo do professor para a docência na sala de aula. Acontece que nesse movimento não se tem levado em conta as condições materiais da escola, que impactam nas condições de trabalho do professor.

Em outras palavras, nos últimos 30 anos foi-se atribuindo à formação do professor a responsabilização pela melhoria da educação básica no país. Esses encaminhamentos praticamente não problematizam as condições materiais de cada escola no território nacional.

A discussão sobre os caminhos da educação escolarizada no Brasil vai sendo arruinada porque fica centrada na perspectiva de que os maus resultados da educação se relacionam com a formação dos professores e atribui ao professor as causas do fracasso da educação no país. O professor passa a ser culpabilizado pelos acontecimentos que envolvem os processos formativos na escola básica, sendo atribuído a ele todos os reveses escolares.

Essa concepção a respeito da formação de professores é cabotina, pois os julgam pela suposta má formação, correlacionando-os, então, ao fracasso escolar de maneira generalizada. Essa interpretação se intensificou a partir do golpe político-jurídico-parlamentar-midiático-sexista ocorrido em 2016, como mencionado. No bojo desse retrocesso político fica patente suas repercussões e intencionalidades no âmbito educacional do país, a construção de um perfil específico de professor, assim como o de um consenso a respeito da educação pública no Brasil.

A leitura de normativas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP N° 2/2019 pode demonstrar o esforço dessas proposições legais em delinear outros percursos formativos do docente à luz das transformações da escola básica, por meio de um currículo.

Elas expõem evidências de estratégias organizadas na direção de destruição do setor público, isto é, normativas que ao serem conjugadas induzem como deve se dar a gestão da educação pública tomando como base os preceitos neoliberais.

Essas normativas constituem-se em exemplos de políticas educacionais que fazem parte de um movimento internacional que busca reduzir o papel do Estado em relação à educação. Elas encaminham a diminuição de investimentos públicos na Educação (em especial no âmbito da formação docente) assim como impactam as compreensões acerca

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

do conhecimento para formar um indivíduo resignado a sua inserção no mercado. Dito de outro modo, o Estado brasileiro passo a passo, promove mudanças nas formulações e interpretações a respeito da escola pública, da formação docente, assim como da educação escolarizada.

Observadas a partir do aspecto ideológico de formar os professores e alunos aptos para o mercado essas legislações são entendidas nesse artigo como fomentadoras da compreensão do(a): a) declínio do papel do professor no processo formativo escolar, b) interdição da autonomia dos professores via intensificação do trabalho e c) disseminação de crenças como aquela de que à escola, o que falta é instituição de modos de administração moderna como o do gerenciamento da escola e dos processos de ensino aprendizagens.

Diante dessas considerações é importante, ainda, algumas evidências que nos permitam o reconhecimento da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da BNC-Formação e estabelecer algumas relações com a BNCC, dialogando com as ponderações de Paulo Freire.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 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) (Brasil, 2019). Essa normativa nasce vinculada aos ditames da BNCC na medida em que esse documento curricular legisla, em seu artigo 2º., que o futuro professor no seu trajeto formativo deve desenvolver competências gerais tais como previstas na BNCC-Educação Básica (Brasil, 2019, p. 2). Isto é, a normativa que adentra a escola prescrevendo os fundamentos e o como o currículo deve se desdobrar na escola básica, embasa a legislação que estabelece os trajetos formativos dos professores. Uma inversão nunca vista.

A BNC-Formação, contida na Resolução CNE/CP nº 2/2019, ao alinhar os aspectos epistemológicos da formação docente centrada na perspectiva das competências, demarca o recuo da formação rigorosamente fundamentada. Assinala também como o professor deve ser formado no seu percurso acadêmico. Esses encaminhamentos deliberadamente homogeneízam a formação inicial das licenciaturas no país.

Dito de outro modo, essa nova regulamentação da profissão docente ancorada em uma formação instrumental/pragmática, por sua vez se assenta na apologia do neotecnicismo (Freitas, 2011), que as teses neoliberais resgataram no campo educacional. Os discursos e encaminhamentos sobre o tornar-se professor depreciam o papel da teoria e o

da unidade teoria/prática e defendem o princípio de que o professor precisa “é saber fazer”. Essa constatação pode ser verificada no artigo 12, da referida resolução, que indica que a integração das três dimensões das competências profissionais docentes específicas: 1. conhecimento profissional; 2. prática profissional; 3. Engajamento profissional - são organizadoras do currículo e dos conteúdos de formação (Brasil, 2019). Esse conjunto de competências, conforme analisam Amaro *et al.* (2022):

[...] visam ao desenvolvimento de um agente comprometido, adaptativo, flexível, criativo e inovador [...] 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 (Amaro *et al.*, 2022, p. 32).

Com isso queremos evidenciar que os projetos de formação docente nas IES tendem a se estruturarem não reconhecendo a necessidade do estreitamento da relação universidade e escola. Aproximação entendida em duas mãos, pois é importante que os projetos pedagógicos das licenciaturas demarquem para qual escola estão formando os seus alunos, assim como às escolas cabe incrementar as parcerias efetivas com as IES, visando acordos de cooperação que associem as dinâmicas da escola e da universidade.

Nessa direção, vale ressaltar que a perspectiva de formação até aqui salientada, prescrita nessa legislação:

[...] 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 (Amaro *et al.*, 2022, p. 42).

Vale salientar ainda, que a tendência aludida também pode ser entendida como o da negação dos conhecimentos específicos (Roldão, 2017) para formar professor. Os percursos formativos definidos pela BNC – Formação, nitidamente, ao induzir a perspectiva de que as atividades são úteis e imediatas (Curado Silva, 2022), reduz a docência.

Essas prescrições da BNC – Formação desmontam a compreensão e produção do conhecimento, descaracterizam os fundamentos e métodos no que se relaciona as áreas nas quais os docentes são formados. Enfatizam o engajamento do futuro professor,

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

primando pelo desenvolvimento profissional pela perspectiva individual, negando o entendimento de que o professor não se torna docente sozinho.

Nesse sentido, de acordo com Amaro *et al.* (2022) a Resolução CNE/CP 2/2019 e a BNC-formação apresentam:

[...] a lógica da política atual de formação de professores, que rompe absolutamente e significativamente com aquela que sustentava a Resolução CNE/CP 02/2015. 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 licenciados e o respeito pelo diverso, pelas necessidades e realidades específicas das comunidades em que as escolas se inserem, assim como das instituições formadoras (Amaro, *et al.*, 2022, p. 31).

Uma lógica que, regula qual o currículo e como este deve ser desenvolvido nas diferentes escolas de educação básica espalhadas pelo território nacional, e que prescreve o currículo de formação das instituições formadoras de professores. Mas uma lógica, que pode ser desnaturalizada quando o “mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal” se transformar “numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher” (Freire, 1996. p. 65-66) permitirão o anúncio de um outro projeto de sociedade.

A urgência da educação como prática de liberdade

Para concluir este artigo, sem esgotar a problematização proposta, retomamos a ideia original com a qual ele foi concebido: escrevê-lo a partir da escolha de uma obra de Paulo Freire com o objetivo de demarcar a escola pública como um campo de disputa política. Para tanto, realizamos nossa análise problematizando a escola pública, o conteúdo escolar e a formação de professores a partir das ideias freirianas confrontando-as com duas legislações - a BNCC e a Resolução CNE/CP 2/2019 e sua BNC-Formação.

Tecemos alguns elementos no artigo com o propósito de denunciar, sumariamente, o quanto essas duas bases sustentam fundamentos do neoliberalismo, que por sua vez escoram o capital no momento histórico em que nos encontramos e, em contraposição aos avanços da implantação das políticas no campo educacional, indicamos o quanto é possível anunciar uma forma de conceber e construir uma outra educação e uma outra escola pública. Elementos que nos permitem afirmar que a escola pública é um campo de disputa.

A Educação na Cidade (Freire, 2001) é uma obra clássica de Paulo Freire, na qual encontramos as bases epistemológicas necessárias para problematizar a escola como campo de disputa, como também as ações que foram realizadas na cidade de São Paulo pautadas por essa fundamentação, mostrando o quanto é possível e necessário construir uma escola pública para as classes populares ou para o filho dos trabalhadores. E mais, como é necessário e possível instituir políticas públicas, tendo por base a intenção pública de construir essa outra escola e desenvolver uma educação como prática de liberdade.

Liberdade compreendida por Freire (1982) numa relação intrínseca com a conscientização crítica que implica consciência de si e das coisas. Nas suas palavras “toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona” (Freire, 1982, p.144). No entanto, para o desenvolvimento da consciência de si, segundo Freire, é essencial o conhecimento da realidade, mas que esse conhecimento se faça “[...] na prática do desvelamento da realidade social, no processo conscientizador, que a realidade seja apreendida não como algo *que é*, mas como *devenir*, como algo *que está sendo*” (Freire, p. 144-145, grifo do autor), compreendida sempre por meio da unidade entre objetividade e subjetividade; ação e reflexão; prática e teoria. Assim, a autenticidade da conscientização ocorre quando há uma “unidade dinâmica e dialética” entre a prática do desvelamento da realidade e a prática de transformação da realidade (Freire, 1982, p.145).

Com esse propósito, além de salientarmos as ideias desse educador, reconhecido internacionalmente, o artigo pretende auxiliar pesquisadores e professores, da rede pública de ensino básica ou superior a pensarem criticamente a educação pública brasileira, não reduzindo, por exemplo, a interpretação de tais documentos a simples orientações em nome da qualidade da educação, concebendo-os neutros, porque sua leitura analítica, embasada nesse caso pelas concepções de Paulo Freire e demais autores e autoras que defendem um projeto democrático de educação, nos permite reafirmar como a escola é um campo de disputa que reflete relações sociais que se dão dentro e fora dela, assim como esclarecer quais são os mecanismos que colocam o pêndulo mais para o lado de um projeto neoliberal de escola e de sociedade.

Portanto, não há neutralidade na educação, “não há administração ou projetos pedagógicos neutros” (Freire, 2001, p. 41), pois a educação pode libertar um contingente imenso de homens e mulheres e/ou produzir riqueza, como uma mercadoria, a um grupo infinitamente menor de empresários. A quem e para quem estamos a serviço?

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

Logo, trata-se aqui de compreendermos que quanto mais nos inscrevermos na realidade, compreendendo-a, tanto mais radical seremos, pois ao conhecê-la melhor, melhor podemos transformá-la (Freire, 2005).

Referências

AMARO, Amanda; SILVESTRE, Magali Aparecida; SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; SOUZA, Robinson Jacintho. Resistir e Esperançar à Luz do Legado de Paulo Freire: em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**. v.4, i.1, n.8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.24-48>. Acesso em: 10 fev. 2024.

ADRIÃO, Theresa e DOMICIANO, Cassia Alessandra. *Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais*. **Retratos Da Escola**, 14(30), 668–684, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1223>. Acesso em: 10 fev. 2024.

APPLE, Michael W., TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 62-90, 1991. Disponível em: https://www.academia.edu/15773660/Teoria_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_Dossi%C3%AA_interpretando_o_trabalho_docente. Acesso em: 12 de mar. 2024.

BATISTA, Leonardo dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise Metodológica sobre as diferentes configurações da Pesquisa Bibliográfica. **Rev. Bras. de Iniciação Científica**, IFSP Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13595-1-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Brasília, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Versão acrescida. 136 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

CÁSSIO, Fernando Luiz. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Retratos da Escola**, v.12(23), p. 239-254, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CERICATO, Itale Luciane e SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Educação e formação em tempos e cenários de pandemia: Entrevista com Magali Aparecida Silvestre. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, 8(2), 3-14, 2020. <https://doi.org/10.34024/olhares.2020.v8.10700>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, A. M; OLIVEIRA, G. M; RENTERÍA, J. M; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CORRÊA, José Edison. VASCONCELOS, Mara. SOUZA, Maria Suzana de Lemos. **Iniciação à metodologia:** textos científicos. Belo Horizonte: Nescon UFMG, 2013. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/3841.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores:** embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANGELLA, Rita. O que se disputa na/com a Base Nacional Comum Curricular? **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Do iminente ao fato, a escola é um campo de disputa

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio “PNE: diretrizes para avaliação e regulação da educação nacional”. Campinas/SP: UNICAMP, 2011. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12471722/apresentacao-luiz-carlos-de-freitas-cedes-unicamp>. Acesso em: 10 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1a. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir (org.) (1996). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.** 38 (1), Mar 2012. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo. In: **Diário Oficial** do município de São Paulo. 34 (021). 1º/02/1989. Suplemento. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>. Acesso em: 15 set. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Cad. Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-49, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/wVK93BqYkRg5dcjwHrmwt7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa [Editorial]. **Acta Paulista de Enfermagem** [online], São Paulo. 2007 Jun; 20(2). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n2/a01v20n2.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e020063, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1463.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 474 p.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

Notas

ⁱ Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Brasil, 2017).

ⁱⁱ 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, 2019).

ⁱⁱⁱ Durante a realização da revisão final deste artigo, para publicação, a Resolução CNE/CP n° 2/2019 (BNC-Formação) foi revogada pela Resolução CNE/CP n° 4/2024 que, de certo modo, dá continuidade às orientações das reformas educacionais neoliberais.

^{iv} Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que o surto do novo Coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia e em 05 de maio de 2023, anunciou seu fim. Fonte: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

Sobre os autores

Wildiane Sousa Braga

Pedagoga e mestra em educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifesp, e-mail wildianebraga@gmail.com, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7252-4637>.

Jorge Luiz Barcellos da Silva

Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestre em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUCSP). Professor Associado no Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIFESP. Interesses de pesquisa: Ensino de Geografia,

Escola pública, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), e-mail jorge.barcellos@unifesp.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5135-6363>.

Magali Aparecida Silvestre

Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora Associada II do Departamento de Educação, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - EFLCH, Campus Guarulhos, da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Leciona no curso de Pedagogia e é credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Observatório de Desenvolvimento de Docente e Inovação Pedagógica (GEODDIP), e-mail magali.silvestre@unifesp.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2631-7383>.

Recebido em: 01/08/2024

Aceito para publicação em: 28/09/2024