

Políticas de formação docente no Brasil pós-golpe de 2016: tensões, desafios e anúncios a partir do referencial de Paulo Freire

Teacher training policies in Brazil after the 2016 coup: tensions, challenges and announcements based on Paulo Freire's work

Políticas de formación docente en Brasil después del golpe de 2016: tensiones, desafíos y anuncios a partir del referencial de Paulo Freire

Alexandre Saul

Universidade Católica de Santos
asaul@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0021-8934>

Fernanda Quatorze Voltas

Universidade Federal do Espírito Santo
fernanda14voltas@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4166-6226>

RESUMO

Neste artigo, pretende-se discutir desafios e tensões relacionados às políticas de formação docente, sobretudo no contexto atual de fragilidade democrática que o Brasil vem enfrentando no período pós-golpe de 2016, sob a égide de governos alinhados ao projeto neoliberal. Busca-se debater intencionalidades subjacentes à ênfase neotecnicista, supostamente neutra, que o discurso oficial tem insistido em imprimir às recentes políticas de formação docente. Retomam-se elementos do Programa de Formação Permanente de Educadores, desenvolvido no período da Gestão Paulo Freire (1989-1992), no município de São Paulo, para apontar princípios e práticas orientadores de uma política de formação continuada de professores, comprometida com a emancipação e capaz de inspirar projetos que se contraponham à ordem atual de desmonte e de precarização da profissão docente no país. Este texto foi construído com base na análise qualitativa de documentos. O referencial teórico contou, principalmente, com aportes de Paulo Freire, Leda Scheibe e Rosa Maria Torres.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Paulo Freire. Formação de Professores.

ABSTRACT

In this article, it is intended to discuss challenges and tensions related to teacher training policies, especially in the current context of democratic weakness that Brazil has been facing in the post-coup period of 2016, under the aegis of governments aligned with the neoliberal project. It is sought to debate intentions underlying the supposedly neutral neotechnicist

emphasis that the official discourse has insisted on imprinting on recent teacher training policies. Elements of the Ongoing Educational Training Program for Educators, developed during the Paulo Freire Administration period (1989-1992), in the city of São Paulo, Brazil, are taken up in order to point out guiding principles and practices of a policy of continuing education for teachers, committed to emancipation and capable of inspiring projects that oppose the current order of dismantling and precariousness of the teaching profession in the country. This text was built based on the qualitative analysis of documents. The theoretical framework relied mainly on Paulo Freire, Leda Scheibe and Rosa Maria Torres's contributions.

Keywords: *Education Policies. Paulo Freire. Teacher training.*

RESUMEN

En este artículo, se pretende discutir desafíos y tensiones relacionados con las políticas de formación docente, sobre todo en el actual contexto de debilidad democrática que Brasil ha enfrentado en el período post golpe de 2016, bajo la égida de gobiernos alineados con el proyecto neoliberal. Se busca debatir intencionalidades que subyacen en el énfasis neotécnico, supuestamente neutral, que el discurso oficial ha insistido en plasmar en las políticas recientes de formación docente. Se retoman elementos del Programa de Formación Educativa Permanente de Educadores, desarrollado en el período de la Gestión Paulo Freire (1989-1992), en el municipio de São Paulo, para apuntar principios y prácticas orientadores de una política de educación continua de profesores, comprometida con la emancipación y capaz de inspirar proyectos que se contrapongan al orden actual de desmantelamiento y precarización de la profesión docente en el país. Este texto fue construido con base en el análisis cualitativo de documentos. El marco teórico contó, principalmente, con las contribuciones de Paulo Freire, Leda Scheibe y Rosa Maria Torres.

Palabras clave: *Políticas Educativas. Paulo Freire. Formación de Profesores.*

Introdução

Estudos e pesquisas recentes (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020; VOLTAS, 2019; SCHEIBE, 2020; ZEICHNER, 2019) têm evidenciado que formação de professores é um campo em disputa, que envolve diferentes projetos de sociedade, concepções de educação e perspectivas práticas. No contexto da política educativa nacional, pode-se afirmar, ainda que de maneira geral, que a legislação tenha caminhado nos últimos anos no sentido da defesa de uma perspectiva emancipatória e permanente de formação docente (DOURADO, 2016, 2018; SAVIANI, 2009). Muitos são os desafios para que essa proposta se concretize como prática política e social, sobretudo no atual contexto de fragilidade democrática que o país enfrenta, intensificado pelo recente golpe jurídico-parlamentar-midiático que

culminou com o *impeachment*¹ da Presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, e com a posterior eleição do liberal-autoritário Jair Bolsonaro (sem partido) como Presidente, no pleito eleitoral de 2018.

Neste artigo, pretende-se, assim, discutir o contexto que se inicia com o referido golpe e suas repercussões nas atuais políticas de formação de professores no país. Busca-se explicitar as intencionalidades subjacentes à ênfase neotecnicista, supostamente neutra, que o discurso oficial tem insistido em imprimir às políticas mais amplas de formação docente. Além disso, por meio de uma breve retomada histórica do Programa de Formação Permanente de Educadores, posto em prática no período da chamada Gestão Paulo Freire² (1989-1992), na Rede Municipal de Educação (RME) de São Paulo, procura-se apontar princípios e práticas orientadores de uma política de formação continuada de professores, comprometida com a emancipação e capaz de inspirar projetos que se contraponham à ordem atual de desmonte e de precarização da profissão docente no país.

O artigo foi construído com base na análise qualitativa de documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) da política educacional recente e outros oriundos da Gestão Paulo Freire, tais como: leis, regulamentos, normas e pareceres. Recorreu-se, também, a aportes de autores dos campos da formação de professores e da política educacional, bem como a obras de Paulo Freire e estudiosos de seu pensamento e práxis político-pedagógica.

Políticas de formação de professores no Brasil: cenário a partir do golpe de 2016

A reeleição da Presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2014, causou grande descontentamento em seus adversários políticos. Exemplo disso, foi a petição protocolada no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) pelo Deputado Carlos Sampaio, do Partido da Social Democracia Brasileira de São Paulo (PSDB-SP), coordenador jurídico da campanha do candidato Aécio Neves, solicitando auditoria dos resultados do segundo turno das eleições. A referida petição foi protocolada no dia 30 de outubro de 2014, quatro dias após a divulgação do resultado do pleito eleitoral. Em uma disputa

1 O referido golpe culminou com escalada do então Vice-Presidente Michel Temer (MDB) ao posto maior do Executivo no país.

2 Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), o período 1989-1992 ficou conhecido como Gestão Paulo Freire. Embora Freire tenha exercido o cargo de Secretário da Educação somente nos dois anos iniciais do mandato da Prefeita Luiza Erundina de Sousa, as propostas da política educacional, definidas no início da sua gestão, tiveram continuidade nos anos subsequentes, sob a direção do Secretário Mario Sérgio Cortella.

acirrada, a Presidenta Dilma Rousseff (PT) foi reeleita com uma soma de 51,64% dos votos válidos contra os 48,36% de Aécio Neves (PSDB). A diferença entre os candidatos foi de 3.458.891 votos.

Diante da frustrada tentativa de anulação das eleições, a oposição³ buscou o apoio da grande mídia nacional, de setores do parlamento e do judiciário para orquestrar uma campanha contra a Presidenta eleita, em busca de manipular a opinião pública, por meio da divulgação exhaustiva de denúncias seletivas de casos de corrupção associados ao PT e de leituras superdimensionadas da crise econômica enfrentada pelo país. Para Sader (2017), a queda do apoio popular à Presidenta eleita deveu-se, também, aos controversos ajustes fiscais e ao aumento significativo das taxas de juros empreendidos pelo Governo Dilma no início de seu segundo mandato, que causaram aumento da recessão econômica e insatisfação por parte das classes populares, sobre a qual recaiu o maior ônus da crise.

O desmonte do governo eleito interessava diretamente às elites econômicas e a setores da classe média empenhados em reverter os ganhos sociais que as classes populares vinham acumulando, nas últimas décadas, mormente no período em que o PT esteve à frente da Presidência da República [2003-2016]. Nesse sentido, a bandeira anticorrupção, amplamente utilizada pela oposição, serviu para camuflar os verdadeiros interesses das oligarquias brasileiras contemporâneas, traduzidos na implementação de projetos privatistas de redução do Estado e desmantelamento dos direitos sociais historicamente conquistados. A sistemática reestruturação defendida por esse grupo englobou um amplo pacote de reformas do Estado, incluindo a reforma política, a reforma da previdência e a reforma trabalhista, de modo a garantir vantagens econômicas e “reestabelecer a confiança” de investidores nacionais e internacionais e, supostamente, retomar o crescimento econômico do país. Sobre esse processo, Dowbor (2016, p. 1) esclarece que:

Por meio do endividamento do Estado e dos outros mecanismos, gera-se um processo em que o governo, cada vez mais, tem de prestar contas ao “mercado”, virando as costas para a cidadania. Com isto, passa a dominar, para a sobrevivência de um governo, não quanto está respondendo aos interesses da população que o elegeu, e sim se o mercado, ou seja, essencialmente os interesses financeiros, se sentem suficientemente satisfeitos para declará-lo “confiável”. De certa forma, em vez de república, ou seja, *res publica*, passamos a ter uma *res mercatori*, coisa do mercado.

³ Constituída essencialmente pelos grandes monopólios privados dos meios de comunicação, partidos de direita e grandes grupos empresariais (SADER, 2017).

Diante desse contexto, o governo Michel Temer assumiu a tarefa de retomar o projeto reformista neoliberal posto anteriormente em prática pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990, cujas ações abarcaram cortes nos investimentos sociais, precarização/esgarçamento das relações trabalhistas e enfraquecimento dos movimentos sindicais. Sobre as consequências dessas medidas, Sader (2017, p. 22) faz o seguinte apontamento:

A herança recebida por Lula [do Governo FHC] em 2003 incluía a mais profunda e prolongada recessão econômica, um Estado desarticulado, uma sociedade fragmentada, uma ideologia neoliberal difundida por toda a sociedade. E uma maioria parlamentar de centro e da direita, além do marco internacional de absoluta hegemonia neoliberal.

Era justificável, portanto, que as previsões sobre os impactos econômicos e sociais da administração Temer no país gerassem apreensões, uma vez que grande parte das análises empreendidas até aquele momento (ANFOPE, 2016, 2017; DOWBOR, 2017; SADER, 2017; TOLEDO, 2017) apontavam para a configuração de um cenário de retrocessos democráticos, aprofundamento das desigualdades, aumento da exploração da força de trabalho e perda de direitos em todas as esferas da vida política e social, a afetar, principalmente, as camadas mais pobres e vulneráveis da população.

No campo da Educação, várias reestruturações foram sendo autoritariamente coordenadas pela então nova equipe do Ministério da Educação (MEC)⁴, de modo a ajustar o sistema educativo aos moldes da reforma mais ampla do Estado brasileiro. Em relação aos impactos legislativos dessas ações, o documento final do XIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) explicitou alguns dos conceitos orientadores dos novos arranjos das políticas educacionais do governo Temer:

A legislação educacional está sendo redesenhada pelas novas forças políticas que assumiram a educação para atender às necessidades de um projeto que está inspirado na internacionalização da política educacional brasileira, em que terão papel de destaque conceitos como: *padronização, avaliação, responsabilização e meritocracia; bem*

⁴ Ao assumir o Governo, Michel Temer substituiu todos os dirigentes no Ministério da Educação (MEC) indicados pelo Governo anterior e tratou de nomear novos membros para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE), cuidando de ocupar espaços estratégicos de decisão política com aliados adeptos à perspectiva neoliberal.

como indução a processos de privatização da educação através da terceirização da gestão escolar e da instituição dos “vouchers”, “bônus”. (ANFOPE, 2016, p. 25, grifo nosso).

De acordo com Freitas (2015a, 2015b), essa internacionalização ocorre pelo menos em dois sentidos. O primeiro diz respeito a fazer o ajuste fino entre as políticas educativas nacionais e as recomendações de organismos multilaterais de financiamento que têm exercido grande influência sobre o delineamento das políticas do setor educacional nos países em desenvolvimento, especialmente nas últimas décadas, impondo sobre eles uma lógica gerencialista a partir da qual a educação é transformada em mercadoria de baixo custo e alta lucratividade no mercado global. O segundo sentido da internacionalização tem a ver com a abertura de precedentes para a expansão gradual da ação de grandes conglomerados internacionais no contexto brasileiro e com a consequente “desnacionalização” da educação.

No tocante à formação de professores, se, no período anterior ao golpe de 2016, algumas contradições no corpo das legislações já concorriam para a precarização e a desvalorização da profissão docente (SCHEIBE, 2004; SCHEIBE; BAZZO, 2016), as políticas do então Governo Temer tenderam a aprofundar ainda mais esse quadro. Exemplo disso foi a Emenda Constitucional (EC) Nº 95⁵, aprovada em 15 dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que congelou os gastos sociais, sobretudo na área da Educação e da Saúde, pelos próximos 20 anos. Segundo a economista Laura Carvalho (2016), a vinculação de recursos tributários à educação pública teve sua origem na Constituição de 1934, sob o princípio de que enquanto a qualidade da educação nacional não atingisse níveis de qualidade desejáveis, ocasionais aumentos na arrecadação de impostos deveriam ser proporcionalmente convertidos para a melhoria desse serviço (BRASIL, 1934). Na esteira desse entendimento, a Constituição de 1988 estabeleceu, em seu Art. 112 que, no mínimo, 18% da arrecadação de impostos no país seria destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Na contramão, a EC Nº 95/2016 determinou que o valor da última parcela de arrecadação de impostos, destinada à educação no ano de implementação da regra, seria fixado como referência para todos os reajustes posteriores, no período previsto. A partir do piso constitucional estabelecido, as correções anuais seriam calculadas, tendo sempre como base a inflação do ano anterior. Isso significa que, diante de demandas de aumento por investimento na área educacional, mesmo que o país arrecade mais, a arrecadação

⁵ A normativa tem sua origem na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) Nº 241, que ficou popularmente conhecida como “PEC do fim do mundo”.

tributária não será proporcionalmente convertida em ganhos educacionais nas próximas duas décadas.

Pode-se afirmar, portanto, que essa medida trará sérios impactos à educação nacional, colocando em risco o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), amplamente discutidas e acordadas entre a sociedade civil organizada e o Estado. Em relação à formação de professores, o estrangulamento das receitas poderá comprometer seriamente a concretização das metas 15, 16, 17 e 18, relacionadas à valorização do magistério, uma vez que a execução delas irá exigir um sólido investimento em recursos educativos, formação inicial e continuada, contratação de professores, bem como melhoria da infraestrutura do ensino e das condições de trabalho dos professores.

De maneira similar, alterações recentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), instituídas no bojo da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – que definiu os termos da controversa reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a) – representaram retrocessos significativos às lutas históricas empreendidas em prol da qualificação e da valorização do magistério, na medida em que o Governo Temer formalizou como política pública a contratação de professores por “notório saber”, ou a formação docente via cursos de complementação pedagógica, sob a justificativa de reduzir o *déficit* de professores na Educação Básica e prover a formação inicial adequada aos professores que já atuavam nas redes.

A oferta de cursos de complementação pedagógica para a formação de professores no país não é exatamente uma novidade. Desde a Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997, disposta pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 1997), esse itinerário formativo é previsto, em caráter especial, sob a justificativa de suprir a eventual falta de professores habilitados em determinadas disciplinas e localidades. O agravante de sua inserção no corpo da LDB/1996 (BRASIL, 2017a) é a abertura de precedentes para que a excepcionalidade se transforme em regra, o que poderá fazer com que cada vez mais cheguem às escolas professores com formação precária, realizada em cursos aligeirados de curta duração, na maioria das vezes realizados a distância⁶.

⁶ Sobre a proposta de formar professores a distância, Scheibe (2004, p. 191) alerta que: “A ênfase na formação de professores por processos de formação a distância tem banalizado a formação e desconsiderado sua incompatibilidade com o trabalho docente, atividade interacional na sua essência, o que deveria levar a privilegiar o ensino presencial. Implantada com vistas à diminuição de custos e à expansão ‘democrática’ do acesso aos programas de formação, tem recrudescido todo tipo de mercantilização da educação, via compra e venda de pacotes prontos, sejam eles nacionais ou importados”.

Ainda mais crítica, é a inclusão do item IV ao Art. 61 da LDB, que normatiza que profissionais com notório saber, reconhecido pelos sistemas de ensino, possam atuar na Educação Básica (BRASIL, 2017a), constituindo um novo e arriscado atalho para os processos de formação docente no país. Adicionalmente, dentre as modificações da LDB/1996 decorrentes da Lei Nº 13.415/2017, causa alarme o fato de a nova versão do texto excluir do Art. 62 as especificações dos *lócus* de formação de docentes no Ensino Superior, anteriormente definidos como “universidades” e “institutos superiores de educação” (ISE). A remoção dos ISE é uma demanda antiga dos movimentos organizados de educadores e poderia até ser considerada positiva, mas a supressão das universidades do contexto do documento parece sugerir a intenção de que sejam instituídos novos espaços alternativos para a formação de professores no país, dissociados do compromisso com a pesquisa, o ensino e a extensão.

Outra mudança na LDB – também derivada da Lei Nº 13.415/2017 – é a inclusão, no Art. 62, da determinação de que os currículos dos cursos de formação de docentes deverão ter por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (BRASIL, 2017a)⁷, marcada por um controverso e pouco democrático processo de elaboração (ANFOPE, 2017). Essa medida fere a autonomia das instituições formadoras e tende a promover o estreitamento curricular, privilegiando o ensino de disciplinas a serem lecionadas na Educação Básica, em detrimento de outras que poderiam contribuir com a formação político-pedagógica dos futuros professores. Apoiada em uma perspectiva neotecnista de educação, a BNCC valoriza sobretudo os conhecimentos disciplinares, já que esses teriam maior influência sobre o desempenho dos estudantes em testes padronizados de larga escala. De maneira similar, a versão final do documento *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*, produzido pelo MEC (BRASIL, 2017b), reafirmou a intenção do Governo Federal de promover a reforma da formação inicial e, também, da formação continuada de professores, de modo a alinhá-las à BNCC.

⁷ Homologada pelo MEC, e publicada nos termos da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017c), a BNCC pode ser compreendida como uma política curricular gestada em um contexto golpista, que busca padronizar, autoritariamente, as aprendizagens, as experiências, as identidades e os valores pertinentes e significativos à mulher e ao homem brasileira/o, desde a infância, por meio da prescrição de habilidades e de competências, aprioristicamente definidas, para todas as etapas da Educação Básica.

A fim de concretizar esse plano, a denominada “nova” Política Nacional de Formação de Professores – apresentada por Maria Helena Guimarães de Castro⁸ (TV BRASILGOV, 2017), secretária executiva do MEC na gestão Temer, em 18 de outubro de 2017 – tornou público e “oficializou” o propósito governamental de elaborar uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta deveria constituir-se em pilar central da referida política.

Em 2019, com o advento do Governo Jair Bolsonaro, o MEC passou a defender políticas educacionais mais conservadoras, sobretudo no campo dos costumes, sem romper com o projeto neoliberal do governo imediatamente anterior. Isso viabilizou o prosseguimento do plano de instituir a BNC-Formação. Nesse cenário, diferentes grupos, movimentos e entidades de estudo e pesquisa educacionais tais como – a Anfope, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outros – engajados na luta em favor da valorização dos profissionais da Educação –, manifestaram-se contra a BNC-Formação, denunciando o retrocesso que ela representava em termos da destruição de políticas instituídas e da defesa de uma concepção educacional estreita e ultrapassada, centrada na pedagogia das competências (ANFOPE, 2019).

Todavia, desconsiderando as vozes dos educadores e das educadoras organizados/as, de maneira pouco transparente e antidemocrática, o CNE aprovou a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 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, 2019). Distanciada da proposta de base comum nacional para a formação inicial e continuada, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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 – Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015)⁹, a BNC-Formação busca definir e

⁸ A posse de Maria Helena Guimarães de Castro como Presidenta do Conselho Nacional de Educação, em outubro de 2020, é outra evidência da continuidade do projeto neoliberal no âmbito da política educativa nacional, no processo de transição entre as gestões de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

⁹ Instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 2015, e recentemente revogada por meio da Resolução CNE/CP Nº 2, de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

fixar os conteúdos e as habilidades que o curso de Pedagogia e as Licenciaturas deverão ensinar aos professores em formação.

Nesse movimento, foi também aprovada a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (BRASIL, 2020). Em consonância com a resolução anterior, no anexo desse documento, são listadas as competências gerais e específicas e as habilidades, previamente definidas por “especialistas da área”, que, ao serem trabalhadas nos variados espaços voltados à formação continuada, garantiriam a “boa formação” de todos/as os/as educadores e educadoras brasileiros/as.

Não menos alarmante do que o viés técnico-instrumental e autoritário, é o mal disfarçado projeto de precarização e de privatização da formação de professores inerente a essa proposta que abre brechas para processos aligeirados de formação continuada, realizados no formato a distância e ofertados, também, “[...] por outras organizações especializadas” (leia-se privadas), como o Art. 9º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que trata dos cursos e dos programas para a formação continuada de professores. O Art. 9º permite entrever:

Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, mediante atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino [...]. (BRASIL, 2020, p. 6).

Na tentativa de cooptar as IES, no sentido de estimulá-las a fazer adesão à BNC-Formação, o MEC lançou a Portaria Nº 412, de 17 de junho de 2021, que institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial e Continuada de Professores e Diretores Escolares (BRASIL, 2021a), que, materializado por meio do Edital Nº 35, de 21 de junho de 2021, expressa a tentativa de fortalecer a implementação da BNCC e da BNC-Formação no território nacional, por meio de estímulo financeiro às IES que se mostrarem alinhadas a esse projeto. Nesse sentido, o aludido

Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

edital prevê o repasse de até três milhões de reais para cada proposta aprovada que comprove a adequação dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas à BNCC e à BNC-Formação (BRASIL, 2021b).

Faz-se oportuno esclarecer que o alinhamento da BNC-Formação dos Professores da Educação Básica à BNCC está ligado a um movimento mais amplo e articulado de aumento do controle do Estado neoliberal sobre a educação, de modo a promover a sua standardização e seu gerenciamento, por meio da aplicação regular de testes padronizados de larga escala. Nessa perspectiva verticalizada e pragmática, a fórmula para melhorar a educação inclui definir, de forma supostamente neutra, os conteúdos mínimos que os alunos da Educação Básica deverão aprender e treinar professores para ensiná-los, a partir de processos formativos homogeneizadores e da disponibilização de material didático elaborado por especialistas externos. Por fim, o êxito desse projeto seria garantido por um conjunto de medidas adicionais que abrangem a avaliação externa dos alunos e das escolas e a instituição de políticas meritocráticas de bônus direcionadas aos professores, com a intenção de estimular uma melhor *performance* por parte desses profissionais.

Contrariando evidências de estudos que demonstram que cerca de 60% do desempenho acadêmico dos estudantes está associado a fatores extraescolares [características subjetivas do aluno, influência familiar, contexto socioeconômico (renda/probreza), dentre outros] e que apenas 20% se deve a fatores intraescolares (DI CARLO, 2010; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007; KOHARA, 2009) por meio da BNC-Formação, o MEC tende a responsabilizar e culpabilizar os docentes, colocando-os como os principais agentes envolvidos na aprendizagem dos educandos. Nas palavras de Maria Helena Guimarães de Castro, secretária executiva do MEC:

O pressuposto geral [da *Política Nacional de Formação de Professores*] [...] é que a qualidade do professor é *isoladamente* o fator que mais influencia a melhoria do aprendizado. Isso significa que, independente[mente] das diferenças de renda, de classe social, das *desigualdades que existem e que vão continuar a existir por muito tempo*, a qualidade do professor é o que mais pode nos ajudar a melhorar a qualidade da educação e melhorar a equidade do sistema no nosso país. (TV BRASILGOV, 2017, 9min25s-10min06s, grifos nossos).

Daí que seja justificável que especialistas prescrevam os conteúdos que os futuros professores precisam aprender para ensinar, de maneira eficiente, aos estudantes da Educação Básica. Às instituições formadoras cabe o papel de reorganizar os seus currículos de modo a adaptá-los às recomendações externas e alinhá-los à BNCC.

Por fim, em sua “nova” Política Nacional de Formação de Professores, o MEC propõe outras linhas de ações que tendem a precarizar ainda mais a formação docente no país. Dentre elas, destacam-se: a criação do Programa de Residência Pedagógica e de itinerários formativos em educação em nível de Ensino Médio; a inauguração de uma plataforma virtual de cursos e certificações, para subsidiar processos de formação continuada em estados e municípios.

Sob o pretexto de que a atual formação inicial de professores tem teoria em excesso e pouca prática, o Programa de Residência Pedagógica pretende estimular a parceria entre escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) de modo a possibilitar que os graduandos comecem a atuar nas escolas, a partir do terceiro ano do curso. A preocupação por parte dos movimentos organizados de educadores é que a iniciativa represente, na prática, uma desqualificação do quadro de professores das escolas e a improvisação de mão-de-obra barata para suprir a eventual falta de profissionais nessas instituições (FREITAS, 2017). O conjunto dessas iniciativas vai ao encontro das recomendações do Banco Mundial (BM) e de outros organismos multilaterais de financiamento, no tocante à reorganização dos sistemas educativos nos países em desenvolvimento.

Desde a década de 1980, quando os países atingidos pela “crise de endividamento” (FONSECA, 1998) não conseguiam empréstimos via bancos particulares, o Banco Mundial passou a ser um dos principais provedores de créditos no mercado internacional¹⁰. Diante dessa nova realidade, o BM começou a impor certas condicionalidades para a concessão de empréstimos, passando a intervir nas políticas internas dos países em desenvolvimento, por meio de programas de ajuste estrutural, cuja intenção é reduzir a intervenção dos Estados nas economias locais e promover a liberação das forças “naturais” e “involuntárias do mercado”.

¹⁰ É possível afirmar que, sem o aval do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), os governos não conseguem créditos de fontes internacionais. Nesse sentido, eles se veem praticamente compelidos a aceitar as condições de empréstimos impostas por essas agências.

No bojo dessa concepção, a construção de um caminho para o desenvolvimento sustentável dependeria do empenho dos governos em reestruturar diferentes setores socioeconômicos de modo a garantir a competitividade, por meio da descentralização do Estado Nacional, da desregulamentação da economia, da expansão da privatização, da abertura comercial e da redução dos gastos públicos e das políticas sociais. Soares (2009, p. 23) explica que, segundo o BM, a adoção dessas medidas traria como benefícios para os países em desenvolvimento “[...] o retorno da estabilidade econômica, dos investimentos externos e do próprio crescimento, mesmo que numa primeira fase implicassem recessão e aumento da pobreza”.

Fonseca (1998) contesta a suposta neutralidade e o caráter puramente técnico dessas recomendações, uma vez que elas são impostas por elites internacionais e nacionais, via BM, em nome de um questionável “realismo”, diante do qual não existe outra alternativa possível a não ser a adesão dos governos periféricos ao paradigma neoliberal.

As diretrizes do BM, quanto à reestruturação dos sistemas educativos, fundamentam-se no entendimento de que a educação é uma estratégia eficiente para reduzir a pobreza no mundo e, conseqüentemente, manter o padrão de desenvolvimento das economias periféricas dentro dos limites que lhes cabe no mercado globalizado. Coraggio (2009) defende que essa visão está ancorada no modelo macroeconômico da teoria neoclássica, segundo o qual é possível estabelecer uma relação direta entre investimento em capital humano, aumento da renda dos indivíduos e crescimento econômico.

Torres (2009) aponta o caráter economicista das análises feitas pelo BM, centradas em critérios de taxa de retorno, e utilizadas para orientar as decisões sobre o que vale ou não vale a pena investir, em termos de insumos, para melhorar a qualidade da Educação Básica nos países assessorados. Na matriz economicista,

[...] a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundos estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido o conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo o livro

didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência, mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial ou o livro didático sobre a biblioteca escolar. (TORRES, 2009, p. 140).

Mesmo assumindo a possibilidade de eventuais imprecisões metodológicas e a presença de resultados divergentes ou inconclusivos nas pesquisas empíricas que realiza, o BM continua utilizando seus próprios dados – e desconsiderando, quase sempre, as inúmeras pesquisas desenvolvidas por especialistas em Educação que contestam esses resultados – para justificar a prioridade que determinados insumos devem ter no delineamento das políticas educativas das reformas nacionais. Pode-se afirmar que, na concepção do BM, um bom investimento é aquele que, com baixo custo, é capaz de gerar impacto mensurável na aprendizagem dos alunos.

Sob critérios de custo-benefício, o BM estabelece uma série de comparações entre os insumos para chegar a um pacote de recomendações que interfiram, com “eficiência”, na qualidade da educação das mais diversas realidades que assessoram. Na perspectiva do Banco, por exemplo, a ampliação do tempo de instrução é vista como uma variável muito mais vantajosa do que a redução do tamanho das classes, já que esta última teria uma incidência questionável sobre o rendimento escolar.

Em relação à formação de professores, Torres (2009) identifica uma mudança de postura do BM ao longo do tempo. Se, nos primeiros documentos, ela era considerada um fator sem impacto na aprendizagem dos alunos, hoje, esse efeito começa a ser reconhecido, embora a formação permaneça considerada como um insumo secundário, menos importante que os textos escolares e o tempo de instrução. Na atualidade, o BM estabelece uma oposição entre formação inicial e capacitação em serviço, enaltecendo a segunda em detrimento da primeira. Para justificar essa recomendação, o Banco recorre aos resultados de suas pesquisas empíricas que afirmam que a formação inicial tem pouco impacto sobre as práticas docentes e o rendimento dos alunos. É aconselhável, portanto, que, na reestruturação de seus sistemas educacionais, os países em desenvolvimento priorizem a formação geral aligeirada dos professores, realizada preferencialmente em nível médio, e a capacitação em serviço. Dada a sua menor efetividade e o alto custo, a formação inicial do professor deve transcorrer em um espaço curto de tempo.

Na base dessa recomendação, está a compreensão de que o papel do professor é transmitir conhecimentos previamente selecionados, por especialistas, para os educandos.

Daí que as eventuais fragilidades de sua prática pedagógica podem ser compensadas com o suprimento de materiais didáticos ricamente detalhados e com o acesso a um processo de capacitação em serviço, em que possa receber a atualização dos conteúdos disciplinares de sua área e de técnicas pedagógicas.

Diante da reiterada negação da autonomia do professor como sujeito capaz de ler, de analisar, de decidir, de optar e de transformar a realidade social da qual participa, o BM defende que a formação docente deve centrar-se na prática. Por isso, a defesa de projetos de residência pedagógica (WORLD BANK, 2012) e a crítica a alguns programas de formação continuada, viabilizados por parcerias entre estados, municípios e universidades brasileiras que, na visão do BM, seriam demasiado teóricos e ideológicos:

No Brasil, os estados e os municípios anualmente terceirizam uma grande quantidade de treinamento em serviço para universidades locais e bases, e as abordagens variam amplamente. [...]. Muitos programas são entregues aos departamentos de educação universitária que possuem abordagens ideológicas, incluindo a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira está enraizada na pobreza e baixo desenvolvimento dos alunos. Os secretários de educação reformistas têm que trabalhar duro para combater essa cultura, usando mantras como “cada criança pode aprender” e “se um aluno não está aprendendo, é culpa da escola e não da criança”. A formação em serviço, altamente teórica, oferecida por muitas universidades brasileiras contrasta dramaticamente com as novas tendências em desenvolvimento profissional de professores nos países da OCDE. Lá, a formação é cada vez mais focada na transmissão do concreto, em estratégias e técnicas práticas destiladas a partir da observação de professores altamente eficazes em ação. (WORLD BANK, 2012, p. 65, tradução nossa).

Diante do exposto, fica claro o crescente alinhamento das políticas atuais de formação de professores dos Governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-) às recomendações do BM. Dentre as evidências que permitem afirmar esse ajuste, destacam-se: o estímulo à formação em serviço e a subvalorização e a precarização da formação inicial; a ampliação de itinerários de formação docente em nível médio; a ênfase em processos formativos voltados para a prática como, por exemplo, o programa de residência pedagógica; as propostas de reforma dos cursos de formação inicial e de padronização curricular por meio da implantação de uma Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica alinhada à BNCC; a redução dos investimentos em educação e o incentivo à atuação da iniciativa privada no setor

educativo em diversas frentes; a culpabilização e a responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados; dentre outras.

O debate sobre a formação de professores implica refletir sobre princípios e condições objetivas e intersubjetivas que propiciem o desenvolvimento de uma práxis pedagógica contra-hegemônica. Na atual conjuntura brasileira, extremamente contraditória, com avanços e retrocessos democráticos, a formação docente em serviço permanece fundamental para o fortalecimento de perspectivas humanizadoras de educação nas escolas, sobretudo se ela for estruturada a partir de necessidades e de demandas concretas dos educadores participantes, de modo que as decisões tomadas sobre a política e a prática formativa sejam construídas dialogicamente.

O agravamento da precarização e da desvalorização da profissão docente em anos recentes, conforme anteriormente discutido, torna a opção pelo referencial de Paulo Freire como matriz para a formação de professores um ato de resistência propositiva. Isso porque, na perspectiva da formação permanente freireana, as ações de formação continuada assumem, necessariamente, um caráter ético-político emancipador, comprometido, conseqüentemente, com o desvelamento e a compreensão crítica da realidade, a partir da óptica dos oprimidos e das oprimidas, e com a ação transformadora dos contextos sociais injustos, no âmbito de um processo coletivo de humanização e de luta por melhores condições de trabalho e de vida.

A concepção de formação permanente freireana distancia-se de outros usos que tomam a expressão “permanente” como sinônimo de ações cronológicas de formação e/ou de propostas que priorizam, de maneira explícita ou implícita, o produtivismo e a rentabilidade que pode ser gerada pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras e cujo objetivo é torná-los melhor adaptados às exigências das mudanças tecnológicas e do desenvolvimento econômico (SAUL, 2015).

Dado o caráter contra-hegemônico dessa proposta, acredita-se oportuno recuperar, historicamente, elementos da experiência do denominado “Programa de Formação Permanente dos Educadores”, desenvolvido no período da Gestão Paulo Freire, como forma de inspirar caminhos para a luta coletiva em prol de políticas e de práticas de formação docente orientadas no sentido da qualidade social.

A proposta de formação permanente na Gestão Paulo Freire (1989-1992)

Ao ser eleita Prefeita do município de São Paulo, em 1988, Luiza Erundina de Sousa defendeu um projeto de governo popular, que buscasse privilegiar os interesses e as necessidades da maioria da população, nos diversos setores. Em coerência com essa opção, a Prefeita eleita convidou o educador Paulo Freire para assumir o cargo de Secretário Municipal da Educação. Com a proposta de estimular uma nova cultura política, a Gestão Paulo Freire assumiu o compromisso com o desenvolvimento de uma escola pública, democrática e popular (FREIRE, 2001). Pode-se dizer que a luta de Paulo Freire pela construção dessa escola se insere na luta pelos direitos sociais mais amplos e pelo empoderamento das classes populares.

A referida gestão estabeleceu quatro eixos nos quais a Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SME/SP) deveria concentrar seus esforços e suas ações tendo em vista aquilo que Freire coloquialmente chamou de “mudança da cara da escola”: acesso à escola, gestão democrática, alfabetização de jovens e adultos e qualidade de ensino.

As duas dimensões fundamentais, dialeticamente implicadas, para a efetivação da nova qualidade de ensino, foram o Movimento de Reorientação Curricular (MRC) e o Programa de Formação Permanente dos Educadores. A reorientação curricular consistiu em um conjunto de ações articuladas que visava a promover a autonomia das escolas e de seus sujeitos, por meio do estímulo e do apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares, das próprias escolas, de modo a construir programações educativas emancipatórias, a partir do estudo da realidade local.

Com o objetivo de melhor compreender a prática do Programa de Formação Permanente, que permeou todas as modalidades de ensino da RME de São Paulo, essa proposta será discutida a seguir.

Programa de Formação Permanente dos Educadores: caminhos de uma formação continuada contra-hegemônica

A proposta de formação permanente da SME/SP teve por base os seguintes pressupostos:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.

- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) *O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.*
- 6) *O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:*
 - *a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;*
 - *a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;*
 - *a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.* (FREIRE, 2001, p. 80, grifo nosso).

Nesse cenário, o Programa de Formação Permanente dos Educadores foi concretizado por meio de variadas ações formativas, tais como cursos, seminários, oficinas pedagógicas, mostras de trabalho, discussões sobre as visões das áreas de conhecimento, palestras, simpósios, conferências e a organização do que se estabeleceu chamar de “grupos de formação”. O convênio firmado com universidades (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, Universidade de São Paulo – USP e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) possibilitou o diálogo com especialistas que, por vezes, participavam dos momentos de formação docente e, também, prestavam assessoria pedagógica às equipes da Divisão de Orientação Técnica (DOT) e dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs)¹¹, responsáveis pela organização dos processos de formação de professores na rede.

Os grupos de formação podem ser considerados como aquela modalidade que concentrou os maiores esforços e investimentos da SME/SP, em função de sua aderência à concepção de formação permanente freireana, cujo centro era o movimento de reflexão crítica dos educadores sobre a sua própria prática. Essa modalidade foi, portanto, um complemento essencial ao movimento de reorientação curricular. Além de exigir que fossem forjadas novas compreensões e práticas acerca de conhecimentos específicos de área e pedagógicos, requeria uma práxis formativa, radicalmente dialógica e desveladora da realidade e que, ao ser vivenciada pelos docentes, pudesse ser apropriada e recriada, por eles, em seus contextos com os educandos. Segundo a SME/SP:

¹¹ Na Gestão Paulo Freire, os NAEs substituíram as até então chamadas Delegacias de Ensino (DE). Dentre as suas atribuições principais, destacavam-se o acompanhamento e a supervisão do trabalho pedagógico das escolas no âmbito regional, valorizando a cultura local, sob a coordenação da DOT. Atualmente, as Diretorias Regionais de Educação (DRE) exercem essa função.

O educador deverá vivenciar no grupo o mesmo processo que queremos que propicie aos seus educandos. Educar-se numa concepção de mundo e de homem onde a relação ensinar-aprender se dá dinamicamente, onde a consciência é um processo contínuo, permanente e desafiador. (SÃO PAULO, 1990, p. 11).

A dinâmica de realização desse trabalho incluía reuniões periódicas nas quais pequenos grupos de educadores realizavam estudos sobre a própria prática, com o apoio de teorias requeridas, para aperfeiçoar os conhecimentos necessários e ampliar possibilidades de consciência crítica sobre o trabalho pedagógico. Os grupos reuniam-se por adesão e contavam com condições objetivas oferecidas pela SME/SP. Estas se consubstanciavam, por exemplo, na forma de dispensa de ponto remunerada, que possibilitava a participação dos educadores nos encontros, e no suporte de assessores, internos e externos, para auxiliar na organização e na sistematização das atividades. O trabalho nos grupos teve início com professores da Educação Infantil e alfabetizadores. A ampliação dessa proposta possibilitou a criação de novos coletivos que passaram a incluir alguns diretores e coordenadores pedagógicos da rede. Em algumas regiões da cidade, essa modalidade de formação incluiu a participação das famílias dos educandos.

Em um primeiro momento, os grupos de formação congregaram docentes de diferentes escolas que se reuniam em uma das unidades escolares da região. Todos os encontros eram assessorados e acompanhados por um coordenador preparado e designado pelos NAEs para exercer essa função. A avaliação positiva da prática dos grupos de formação indicou a necessidade de que esses encontros passassem a ser realizados prioritariamente nas próprias escolas, de modo a aprofundar as discussões e a potencializar as mudanças necessárias nas práticas locais. Em seus estudos sobre a perspectiva da formação permanente freireana, Saul (2015) destaca o caráter inédito dessa proposta, que tinha como ponto de partida o *quefazer* docente. De acordo com o autor:

Essa proposta se diferenciava dos tradicionais “cursos de férias”, “cursos de 30 horas”, “treinamentos”, “capacitações”, “reciclagens” e outros que podem até receber avaliação positiva por parte dos educadores, no momento em que são realizados. No entanto, a repercussão desses cursos na prática cotidiana é, por vezes, considerada insatisfatória, pelos próprios educadores, por serem avaliados por eles como “muito teóricos” e desvinculados das necessidades do dia-a-dia. Nos grupos, os educadores se reuniam [...]

para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar prática e teoria e desenvolver a consciência crítica. (SAUL, 2015, p. 53).

Dessa forma, a SME/SP apostava em um modelo de formação voltado à construção coletiva do conhecimento, em oposição às propostas de formação nas quais os professores participavam, individualmente, e que, por mais interessantes que elas pudessem se mostrar, nem sempre dialogavam com as necessidades e as expectativas concretas desses profissionais. A opção por realizar-se, nos grupos de formação, o exercício de análise e de crítica da realidade, ancorado em uma metodologia dialógica e problematizadora, mostrou-se coerente com a compreensão da SME/SP de que os educadores deveriam ser sujeitos ativos dos processos de formação e não meros consumidores de conteúdos generalizantes, incapazes de responder, mesmo que parcialmente, às situações-limites vivenciadas no cotidiano escolar.

Os encontros de formação eram orientados por meio de uma pauta, previamente estabelecida pelo grupo, a partir de prioridades e necessidades detectadas em encontros anteriores. Esse era um instrumento considerado fundamental para a organização de uma “rotina não rotineira”¹² nos grupos, por facilitar o planejamento do tempo das ações e evidenciar a continuidade dos processos formativos. O trabalho nos grupos apoiava-se em uma metodologia, constituída por instrumentos e procedimentos, dentre os quais se destacavam a observação, o registro, a reflexão, a síntese e a avaliação. A intenção era que os educadores pudessem se apropriar criticamente dessa metodologia, ao mesmo tempo em que experimentavam os processos de reflexão sobre a prática, à luz da teoria, de modo a avançar na construção do conhecimento e de sua autonomia docente.

Em função dos interesses epistemológicos deste artigo, serão destacados, a seguir, alguns pontos do trabalho desenvolvido nos grupos de formação, os quais ajudam a compreender como os elementos da proposta de formação permanente freireana, tais como a leitura da realidade, o diálogo, a participação e a avaliação, se concretizaram nesses contextos.

Nos grupos de formação, a leitura da realidade constituiu-se em uma ação essencial que, além de permitir o levantamento dos *conhecimentos de experiência feitos* pelos participantes, possibilitou identificar as necessidades, crenças, dúvidas, demandas

¹² Expressão coloquialmente utilizada por Paulo Freire em muitos de seus escritos.

temáticas e as principais dificuldades enfrentadas pelos educadores, no cotidiano escolar. Esse conjunto de informações, sistematizadas pelo coordenador da formação, orientou a seleção de subsídios teórico-metodológicos significativos, capazes de contribuir com a construção e a reconstrução das visões de mundo dos sujeitos, possibilitando a compreensão cada vez mais crítica da própria prática e o planejamento das ações para as mudanças.

Os registros, a seguir, extraídos da publicação *Cadernos de Formação – Grupos de Formação: uma (re)visão da educação do Educador*, produzidos pela SME/SP em 1990, evidenciam a expectativa da SME/SP de que os processos de leitura da realidade, centrados na reflexão coletiva sobre as práticas concretas dos professores, fossem tomados como ponto de partida dos trabalhos desenvolvidos nos grupos de formação. Além disso, permitem apreender alguns detalhes em torno da identificação dos temas significativos e da construção da programação educativa, associadas a essa ação.

[Nos grupos de formação] as reflexões de cada um, trazidas para o grupo, são ingredientes básicos para o trabalho. Possibilitam ao coordenador do grupo detectar os conteúdos a que estão a exigir estudo e aprofundamento e os novos conteúdos a serem pesquisados e trabalhados. [...] todo grupo necessita de um educador, uma autoridade democrática que coordene as ações do grupo, vá captando as contribuições dos participantes, acompanhando seus avanços, diagnosticando suas faltas, alimentando-o e colocando limites. O coordenador do grupo deve atuar como mediador, ajudando-o a identificar questões, conteúdos, temas para reflexão e subsidiando-o com novos conhecimentos. É da leitura que o coordenador do grupo faz das práticas e reflexões dos participantes que se torna possível explicitar conteúdos para estudos da prática e da teoria. (SÃO PAULO, 1990, p. 12-13).

Dessas discussões [em torno das práticas concretas dos educadores], foram surgindo temas significativos para reflexão sobre as dificuldades que encontravam esses educadores, a fim de aprofundar seus conhecimentos e mesmo mudar algumas posturas que estão em desacordo com uma educação democrática e séria. Ao mesmo tempo, fomos buscar contribuições de teóricos contemporâneos das diferentes áreas do conhecimento e comparamos suas descobertas com os conhecimentos que o grupo apresentava. Dessa inter-relação teórico-prática, velho/novo, deverá resultar a criação coletiva de um novo e mais sólido saber e de uma prática mais coerente e consistente. (SÃO PAULO, 1990, p. 31-32).

Na proposta dos grupos de formação, a dimensão epistemológica do diálogo foi um dos fundamentos que orientou as escolhas metodológicas que buscavam promover a

partilha e a problematização das experiências, dos saberes e das práticas dos educadores. Por isso, o diálogo não era compreendido como uma conversa trivial, mas como um caminho para a construção coletiva de conhecimento, que não poderia se realizar sem conteúdo. No contexto dos grupos, as trocas entre os sujeitos deveriam possibilitar a criação de vínculos, o resgate da identidade pessoal e profissional dos docentes e contribuir para o estabelecimento de um clima solidário e de pertencimento entre os participantes:

Um dos princípios básicos do grupo de formação é o de que o sujeito constrói o conhecimento na interação com os outros através do estudo da prática de seu trabalho e da teoria que a fundamenta. Esse sujeito cognitivo, afetivo e social é uma totalidade que, imerso em seu trabalho, exercita o fazer, o pensar e o teorizar, pois não existe prática sem teoria. [...]. O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. (SÃO PAULO, 1990, p. 9-10).

A assunção da necessidade da escuta e do direito que os educadores tinham de dizer a sua palavra como condição para o estabelecimento do diálogo autêntico, nos grupos de formação, exigiu o enfrentamento consciente de condicionamentos autoritários, historicamente presentes na sociedade que, por vezes, se manifestavam no espaço da formação docente. Isso se expressou, por exemplo, na dificuldade que os educadores participantes apresentavam de expor suas opiniões e de socializar conhecimentos e dúvidas. Em coerência com a proposta de formação permanente freireana, os conflitos e as contradições que se colocavam no cotidiano dos trabalhos dos grupos de formação não poderiam ser negados, mas, ao contrário, reconhecidos e problematizados, tendo em vista a sua superação e o fortalecimento do grupo como um coletivo engajado na construção de conhecimento crítico. O relato de um dos grupos de formação de coordenadores e de professores de 1ª série, registrado nos cadernos anteriormente mencionados, corrobora essa compreensão:

O trabalho no grupo de formação nos colocou diante de um fato: não estamos habituados a viver em grupo, a construir o conhecimento coletivo. A dificuldade de se expor, de se colocar, de socializar conhecimentos e dúvidas no grupo retornavam com muita frequência em alguns grupos, impedindo a construção do vínculo tão importante

para o seu avanço. A construção do grupo foi, portanto, tema de muitos encontros. Dentro desse tema, reforçou-se a necessidade de outro para a construção ou o resgate da própria identidade, a importância do grupo heterogêneo, da convivência com as diferenças. Discutiu-se também o papel do conflito e da contradição como geradores de conhecimento. [...]. Destacou-se ainda a necessidade de uma relação de confiança entre os participantes do grupo e a responsabilidade de todos na sua construção. (SÃO PAULO, 1990, p. 25-26).

Na prática descrita, a dificuldade de dialogar enfrentada pelo grupo de educadores tornou-se tema e conteúdo da formação. Vale destacar que, na proposta dos grupos de formação, os textos escolhidos para problematização e aprofundamento teórico de determinado tema deveriam corresponder às indagações e às necessidades dos participantes, de modo a provocar o questionamento dos modos de pensar e de agir, tendo em vista a mudança das práticas pedagógicas.

O que se buscava nesses espaços era a crescente participação aberta, ativa e crítica dos sujeitos, a qual só poderia ser conquistada de maneira democrática e responsável, evitando-se práticas autoritárias ou espontaneístas que não contribuíssem com a construção da autonomia dos educadores. Ao investigar a proposta de formação permanente, concretizada na Gestão Paulo Freire, Lucas (1992) chama atenção para a questão da participação dos educadores, não somente no tocante à partilha de relatos de práticas e experiências nas reuniões, mas também na seleção dos subsídios teóricos para a formação.

Ao contrário da postura passiva que os educadores tendiam a assumir em cursos de viés neotecnista, que lhes exigiam apenas uma participação superficial, nos grupos de formação, buscava-se desafiar e criar condições para que os docentes não se omitissem e estivessem inteiros durante os encontros. Além do exercício da escuta atenta, a participação dos educadores incluía o exercício do registro, a expressão da opinião, a eleição de temas para a reflexão coletiva, a socialização de práticas e experiências, a avaliação e o planejamento dos encontros. Pode-se afirmar que, nessa acepção, todos os participantes eram considerados responsáveis pelo grupo de formação (SÃO PAULO, 1990).

A avaliação coletiva dos encontros era prática cotidiana que orientava o desenvolvimento de todas as atividades nos grupos de formação. No entendimento da SME/SP, o processo avaliativo deveria oportunizar a reflexão crítica e coletiva dos participantes a respeito da ação formativa, permitindo diagnosticar problemas e avanços.

Dessa forma, era fundamental que os educadores se exercitassem como sujeitos da formação, esforçando-se para manifestar suas impressões a respeito da práxis vivenciada, de modo que os processos de decisão sobre eventuais mudanças e o planejamento dos próximos encontros pudessem se tornar cada vez mais democráticos.

A avaliação é um momento vital em que cada participante deverá manifestar-se sobre a dinâmica e [o] conteúdo dos encontros. Pela avaliação é possível perceber os pontos que precisam ser revistos, modificados, o que de novo precisa ser introduzido. É o ponto de partida para o planejamento, preparo conjunto do encontro seguinte, instrumento imprescindível na execução de qualquer trabalho. (SÃO PAULO, 1990, p. 12-13).

A partir dos resultados da investigação empírica que desenvolveu, no contexto dos grupos de formação, Lucas (1992) aponta a prática avaliativa como elemento importante para que a reflexão coletiva e o planejamento dos encontros subsequentes pudessem atender às reais necessidades dos participantes:

[Nos grupos de formação], é realizada uma avaliação cuidadosa de todos os elementos pertinentes ao processo do trabalho ocorrido no encontro. Ela fornece ao grupo os elementos para se pensar e planejar, a partir das reais necessidades dos participantes, o próximo encontro. [...]. Cada participante é convidado e estimulado pelo grupo e pelo coordenador a que se expresse e se manifeste em relação ao que foi acontecendo no encontro. As colocações são registradas. (LUCAS, 1992, p. 175).

Em tal contexto, o registro das avaliações permitia construir a memória e a história do grupo, na medida em que essa prática possibilitava ao grupo ver-se e rever-se e construir sua identidade coletivamente.

Pode-se dizer que a viabilização dos grupos de formação e de outras ações, desenvolvidas no âmbito do Programa de Formação Permanente, esteve articulada à criação e à implementação de um Estatuto do Magistério Municipal que consolidou, na forma da Lei Nº 11.299, de 26 de junho de 1992 (SÃO PAULO, 1992)¹³, algumas conquistas

¹³ Sobre as duas importantes modificações que a Lei Nº 11.229/1992 sofreu ao longo dos anos, Aguiar (2011, p. 62) destaca que: “A Lei 11.229/92 sofre alterações com a Lei nº 11.434/93, que dispõe sobre a organização dos Quadros dos Profissionais de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo, re-enquadra cargos e funções e altera a Jornada dos educadores de JTI (Jornada de Tempo Integral), para a opção de três jornadas: a jornada básica (JB) e a jornada especial, dividida em: jornada especial ampliada (JEA) e jornada especial integral (JEI). [O Estatuto do Magistério] foi

relativas à valorização docente, que vinham sendo realizadas no decorrer da Gestão Paulo Freire, tais como: a instituição de uma política salarial que permitiu ganhos reais e significativos aos docentes, em relação ao governo anterior; a providência de livros e demais materiais para o trabalho de formação de professores na escola; a gratificação de adicional noturno de 30% para o trabalho após às 19 horas e a gratificação de difícil acesso de 30% a 50%, para o trabalho em escolas localizadas em regiões mais periféricas da cidade (CAMARGO, 1997).

Para além das questões salariais, o Estatuto do Magistério incluiu medidas que incidiam diretamente sobre as questões da organização do trabalho coletivo na escola, ao conceber jornadas que possibilitavam a participação remunerada dos professores em atividades de formação continuada, realizadas dentro e/ou fora do espaço escolar. A Jornada de Tempo Parcial (JTP) previa 20 horas de trabalho semanais. Já a Jornada de Tempo Integral (JTI) previa 30 horas de trabalho semanais; desse total, 2/3 seriam dedicadas ao trabalho em sala de aula, e 1/3, às atividades “extraclasse” (trabalhos coletivos na escola, preparação de aula, atendimento a alunos e famílias, dentre outras). Por essa jornada de trabalho, os docentes passariam a ganhar o equivalente a 40 horas-aulas semanais. Adicionalmente, a referida lei estabeleceu o piso salarial dos educadores da RME de São Paulo e reconheceu reivindicações históricas da categoria docente como o direito à greve, à negociação e ao afastamento sindical.

Considerações Finais

Na contramão da ordem capitalista asfixiante, registram-se lutas e conquistas dos profissionais da Educação por condições condignas de trabalho e de vida que afirmam a importância de uma formação em serviço de professores humanizadora como direito dos docentes. Contudo, considerando que, na atualidade, direito e formação são palavras amplamente utilizadas por grupos das mais diferentes vertentes políticas, filosóficas e sociais, cabe explicitar o seu sentido articulado a um horizonte emancipatório.

Embora o Brasil se organize juridicamente como um Estado Democrático de Direito, o direito a uma formação que respeite a autonomia dos professores e o seu papel criador no bojo da prática pedagógica não está amplamente garantido. Ao contrário, no contexto das atuais políticas educacionais hegemônicas, voltadas à formação docente, esse

revogado e substituído na gestão de Gilberto Kassab pela Lei nº 14660/07, de maneira impositiva, arbitrária e não dialogada com toda a rede municipal de ensino”.

direito tem sido sistematicamente negado, especialmente àqueles e àquelas que se encontram em estados e municípios que apresentam condições de maior vulnerabilidade econômica, social e política. Considerando-se que, quando não há garantia de direitos, também não há cidadania democrática plena, pode-se dizer que a precarização do trabalho e da formação de professores fere sensivelmente o compromisso do país com a democracia.

No novo milênio, as elites econômicas e empresariais, atuantes e beneficiárias do mercado financeiro e apoiadoras de princípios meritocráticos e gerencialistas na educação, comprometidas com a ideologia da “sociedade do conhecimento”, têm se apropriado do discurso da “igualdade de oportunidades educacionais”, alardeando a educação como forma de redenção dos mais pobres. Isso significa que esses sujeitos deverão, em posse de habilidades e de competências abstratas, prescritas em currículos homogeneizadores, treinadas em sala de aula (e espaços de formação docente) e aferidas em testes padronizados de larga escala, lutar e competir individualmente por sua sobrevivência e dignidade, em contextos marcados por fortes desigualdades sociais. Para isso, além dos caminhos tradicionais de ocupação de espaços em governos e na mídia de massa, as elites vêm instituindo e fortalecendo seus próprios “movimentos sociais” de pressão e de organização da sociedade civil, com o apoio de grandes fundações, organizações não governamentais e organismos multilaterais internacionais, para impor uma concepção de “deveres de aprendizagem” travestida de “direito à educação”.

No reverso de proposições e de ações elitistas, movimentos sociais tradicionalmente engajados no campo da Educação, ao lado de outros mais recentes, associações acadêmico-científicas, instituições e redes de ensino e educadores vêm se reorganizando em frentes mais amplas, tendo em vista fazer valer os direitos educacionais previstos na Constituição Federal de 1988 e abrindo o diálogo com a sociedade na disputa pelo sentido do direito à educação socialmente referenciada, contra a privatização da educação e da vida cotidiana. No contexto dessas lutas, o pensamento de Paulo Freire ganha força e vigor no sentido de inspirar políticas e práticas de formação docente contra-hegemônicas.

Referências

AGUIAR, Denise Regina da Costa. A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com

qualidade. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anpae, 2011, p. 1-13.

ANFOPE. **Contra a descaracterização da formação de professores:** nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 2019. Disponível em:
<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

ANFOPE. **Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE:** políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos. 2016. Disponível em:
<<https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/doc-final-xviii-enanfope.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC:** repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. 2017. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/09/nota-anfope-repudia-a-bncc.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: Assembléia Nacional Constituinte, 1934.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Conselho Nacional da Educação, [1997]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 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: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis Nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017b. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017c.

BRASIL. **Resolução 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: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2020]. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. Portaria Nº 412, de 17 de junho de 2021. Institui o Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 113, p. 70, 18 jun. 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital Nº 35, de 21 de junho de 2021. Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares. Processo Nº 23000.015705/2021-60. **Diário Oficial da União**: seção 3, Brasília, DF, n. 115, p. 79, 22 jun. 2021b.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino**: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992). Orientador: Vitor Henrique Paro. 1997. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARVALHO, Laura. PEC 241 reduz deveres do Estado com saúde e educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 out. 2016. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/laura-carvalho/2016/10/1824466-nao-e-dificil->

perceber-implicacoes-a-saude-e-a-educacao-com-teto-de-gastos.shtml>. Acesso em: 18 out. 2017.

CORAGGIO, José Luis. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 75-121.

DI CARLO, Matthew. Materiais dos professores, mas assim fazem as palavras. **Albert Shanker Institute**, Washington, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-words>. Acesso em: 29 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018203079>

DOURADO, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: desafios para garantir conquistas da democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.649>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>. Acesso em: 25 out. 2020.

DOWBOR, Ladislau. A economia travada nos intermediários financeiros. In: SADER, Emir. (Org.). **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 61-78.

DOWBOR, Ladislau. Como as corporações cercam a democracia. **Outras palavras: comunicação compartilhada e Pós-capitalismo**. São Paulo, 23 jun. 2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/posts/dowbor-como-as-corporacoes-cercam-a-democracia/>. Acesso em: 25 set. 2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Base nacional e autonomia do professor. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, Campinas, 9 out. 2015a. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2015/10/09/base-nacional-e-autonomia-do-professor/>. Acesso em: 9 out. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. “Fake policy” na formação de professores. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**, Campinas, 20 out. 2017. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2017/10/20/fake-policy-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Goiás e São Paulo se mobilizam pela educação pública. **Avaliação Educacional: Blog do Freitas**, Campinas, 15 nov. 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/11/15/goias-e-sao-paulo-se-mobilizam-pela-educacao-publica/>. Acesso em: 3 nov. 2017.

KOHARA, Luiz Tokuzi. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiços. Orientadora: Maria Ruth Sampaio Amaral. 2009. 297 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LUCAS, Jozimas Geraldo. **A teoria na formação do educador**: análise dos grupos de formação permanente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Orientador: Alípio Marcio Dias Casali. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, Adriana T.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 19, p. 33-52, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.289>

SADER, Emir. Do Brasil que temos ao Brasil que queremos. In: SADER, Emir. (Org.). **Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 21- 28.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Cadernos de Formação**: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador. São Paulo: SME, 1990.

SÃO PAULO (Município). **Lei Nº 11.299, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal, e dá outras providências. São Paulo: Leis Municipais, [1992]. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/1992/1122/11229/lei-ordinaria-n-11229-1992-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 26 out. 2020.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Orientadora: Branca Jurema Ponce. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores: políticas em construção, concepções em disputa. In: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. p. 281-294.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2020.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lucia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7596>

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-38.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida. (Org.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez, ANPUH SP, 2017. p. 178-198.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMASSI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-186.

TV BRASILGOV. Ministério da Educação anuncia Política Nacional de Formação de Professores. Brasília: TV NBR, 2017. 1 vídeo (53min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRtt9lynL2M>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. **Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)**. Orientadora: Sonia Maria Portella Kruppa. 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

WORLD BANK. **Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda**. Washington: The World Bank, 2012. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/2383/656590REPLACEMENT0Achieving0World0Class0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 set. 2020.

ZEICHNER, Kenneth Moving Beyond Asset-, Equity-, and Justice Oriented Teacher Education. **Teachers College Record**, New York, 2019, p. 1-5. Disponível em: <https://www.tcrecord.org/books/Content.asp?ContentID=22684>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Submetido em 13/08/2021

Aprovado em 13/08/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)