

Cleber Bianchessi
organizador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

P354 Paulo Freire 100 anos: presente! [recurso eletrônico] /
1.ed. organização Cleber Bianchessi – 1.ed. – Curitiba-PR.
Editora Bagai, 2021.
E-book

Bibliografia.
ISBN: 978-65-89499-13-8

1. Ensino e aprendizagem. 2. Formação pedagógica. 3. Freire,
Paulo, 1921-1997. 4. Patrono da educação. 5. Práticas pedagógicas. 6. Pedago-
gia da autonomia.

01-2021/50

CDD 374.012

Índice para catálogo sistemático:

1. Método Paulo Freire: Pedagogia: Educação 374.012

<https://doi.org/10.37008/978-65-89499-13-8.18.01.21>

PAULO FREIRE 100 ANOS:
Presente!



EM TERRA DE PAULO FREIRE, QUAIS OS DESAFIOS DO FORMADOR DE FORMADORES FRENTE AO CURRÍCULO DA BNCC?

Grassinete C. de Albuquerque Oliveira⁴⁴
Cynthia Moraes Teixeira⁴⁵

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.
(Paulo Freire, 1996, p. 100)

INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo não é nova e a cada proposta que surge muitos são os embates gerados em relação ao tema, bem como sobre a atuação do educador nas questões de ensino-aprendizagem. Essa atuação não pode ser neutra, pois cabe ao formador uma tomada de atitude frente à educação bancária, que mantém milhões de brasileiros oprimidos e às margens dos bens sociais, culturais e do conhecimento (FREIRE, 1996). É preciso ocorrer uma metamorfose para reformar o pensamento (MORIN, 2004) e estar aberto ao diálogo reflexivo que movimenta o sujeito para uma mudança social.

Essa reforma do pensamento (MORIN, 2004) permite o repensar o que entendemos sobre ensino-aprendizagem, o modo como o currículo nos é apresentado, bem como estabelecer uma crítica acerca da fragmentação das disciplinas e suas consequências para a formação de um sujeito crítico. Saviani (1999) aponta que os dados apresentados sobre a qualidade na educação brasileira revelam um fosso existente entre o que supostamente se ensina e o que se aprende, além de manter o distanciamento e a marginalização social de muitos estudantes brasileiros.

⁴⁴ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente na UFAC
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2765-8705>

⁴⁵ Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP). Docente no IFSP. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1685-2171>;

O autor destaca que, para resolver a questão da marginalidade, as teorias educacionais classificam-se em dois grupos: o primeiro, das “teorias não-críticas”, as quais pertencem a pedagogia tradicional e tecnicista e entendem ser a educação um instrumento de equalização social, de superação dos oprimidos, pois percebem a sociedade como algo harmonioso, integradora dos seus membros, e a marginalidade é vista como um fenômeno acidental, porque afeta de modo individual determinado número de pessoas, sendo esta considerada como desvio, distorção e pode ser corrigida.

O segundo grupo, das “teorias críticas”, compostas pelas escolas nova, libertadora, libertária, entre outras, entendem ser a educação um instrumento de discriminação social e reforça a marginalização. A sociedade é marcada pela divisão entre os grupos e/ou classes, manifestada nas condições de produção da vida material. Para este grupo, a marginalidade é entendida como fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade, ou seja, a classe que tem poder converte-se como dominante e, as demais, encontram-se na condição dos marginalizados, dos oprimidos. Freire (1996) argumentava que a educação precisa ser vista como problematizadora, como prática de liberdade para romper com a educação bancária, disciplinar e que desconsidera o sujeito como ser histórico, social e cultural, capaz de atuar de modo significativo no contexto em que vive e para além dele.

Questões essenciais sobre *o que ensinar, como, por que e para que* ensinar ainda não conseguiram ser respondidas, tanto pelas teorias-não-críticas quanto pelas críticas. Para Freire (1996) e Saviani (1999) a educação transforma a realidade, a sociedade, pois é uma forma de intervenção do mundo, desde que esteja aliada com os interesses populares, seja promotora da iniciativa dos alunos, esteja ciente da valorização do professor, aberta ao diálogo entre os membros da comunidade e da escola, além de manter viva as culturas acumuladas historicamente.

A manutenção do diálogo aberto e a consideração de como a educação passou por diferentes momentos na constituição de sua história fez com que inúmeras pesquisas sobre currículo e formação docente se

desenvolvessem no Brasil, nos mais diversos campos do conhecimento. Na perspectiva de Nóvoa (2017), o volume de tais pesquisas fez com que se tornasse difícil acompanhar suas publicações. Todavia, baseado em Zeichner (2010a), o autor apresenta pontos em comum nessas pesquisas: o sentimento de insatisfação, acentuado por políticas de desprofissionalização, políticas acentuadas de privatização da educação, além dos ataques corriqueiros às instituições universitárias. Nesse cenário conflituoso e tenso, o autor enfatiza a necessidade de reconhecer na formação docente problemas, já que tal situação vai para além da falta de apoio, das condições materiais e dos recursos empregados. É preciso haver uma reforma no que significa aprender a pensar, a sentir e a agir sobre a formação docente.

É indiscutível a pertinência de se refletir sobre formação docente, principalmente diante dos exames nacionais e internacionais (SAEB, ENEM, Prova Brasil, PISA) que revelam a defasagem dos nossos educandos em leitura, escrita e cálculo. Fato é que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1988) havia a necessidade de uma revisão no currículo educacional brasileiro e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), doravante BNCC, surge como o documento norteador na educação básica do Brasil.

Esse documento, assim como os PCN (1988) e PCNEM (2000), nasce de uma demanda social com vistas a uma mudança nacional e o professor formador, em contato imediato com a BNCC, precisa compreender quais são os “direitos e os objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento” (BNCC, 2017, p. 53) que nortearão a vida do educando em sua aprendizagem escolar. Desse modo, insta as seguintes perguntas: como ocorre a formação do formador sobre esse documento? qual é o papel do professor diante da BNCC?

Com esses questionamentos, o presente texto divide-se em quatro seções. Inicia com a definição sobre currículo sob a lente de Sacristán (2013), Magalhães e Ruiz (2011), Tardif (2010) e Freire (1967; 1987). A seguir, trata sobre o papel do formador de formadores de Língua Portuguesa, a partir de agora LP, do Ensino Médio, frente às demandas

apresentadas na BNCC, como promotor do ensino voltado para o senso crítico e agentivo do educando. Posteriormente, apresentados os documentos oficiais brasileiros que culminaram com a BNCC, analisaremos como a LP precisa promover um currículo, seguindo os princípios freireanos, com vistas a uma educação libertadora e democrática, na qual o sujeito como agente da aprendizagem, opera e transforma o seu contexto social e o mundo. Por fim, apresentamos a nossa conclusão, enfatizando que a BNCC é um documento norteador, mas é na ação do formador de formadores⁴⁶ (OLIVEIRA, 2020), na luta constante contra qualquer forma de discriminação, de dominação, de desengano e imobilização (FREIRE, 1996) que se pode modificar a aprendizagem para o verbo esperar, para chegar ao inédito viável e transformar o sonho em realidade (FREIRE, 1992).

SOBRE CURRÍCULO – INDAGAÇÕES CONTÍNUAS

A formação de professores está pautada na constituição de um projeto pedagógico de curso, isto é, um currículo que delimita o percurso acadêmico e profissional que este sujeito passará durante sua formação. Considerando que o currículo de um curso é um documento político e pedagógico para a formação, é essencial considerar que, ao ser concebido por seus formadores, ele influenciará a atuação destes educadores formados pelo curso.

Sacristán (2013) apresenta que é o currículo quem determina o papel que as disciplinas terão dentro da formação, a hierarquia, seus conteúdos, norteando o seu “poder regulador” de “exigências”, como se constitui o “tempo” dentro da formação e o sujeito que está sendo formado. Desta forma, um curso de licenciatura em Letras-Português, por exemplo, apresentará no currículo maior concentração de disciplinas

⁴⁶ Para Oliveira (2020), seguindo os princípios freireanos e de outros autores como Liberali (2012), a formação de formadores é realizada por todos os participantes (professores, gestores, alunos, coordenadores, pais e comunidade) na busca da transformação dos sujeitos, na construção de mobilidade e de repertórios linguísticos, no engajamento e na participação ativa dos envolvidos em todo o processo da ação crítico-formativa.

específicas que priorizem essa formação, constituindo uma hierarquia maior sobre as demais disciplinas oferecidas no curso.

Para tentar delinear a construção deste projeto político pedagógico (PPC) das licenciaturas, no Brasil, há várias diretrizes curriculares nacionais que norteiam os formadores sobre os requisitos mínimos que devem ser considerados no projeto político pedagógico (PPC) dos cursos de formação de professores da educação básica. Neste sentido, compreendemos que há uma ação política e pedagógica por parte dos formadores em adotar ou não uma carga horária para uma disciplina, sua ementa e seus conteúdos, já que isso determinará, de alguma forma, o perfil do grupo que está sendo formado em uma instituição de ensino.

As diretrizes nacionais curriculares, que fundamentam os requisitos básicos que devem compor uma proposta político pedagógica de cursos de licenciatura, são balisadores das avaliações instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) para acompanhar a qualidade da proposta de ensino implementado pelas instituições de ensino superior, qualificar a mão-de-obra de docentes que atuam como formadores nestes cursos, e avaliar através do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) os estudantes. Como sabemos, este monitoramento e avaliação dos cursos é para todos os cursos de graduação, e evidencia alguma forma de “controle” político sobre os caminhos dessas formações.

Magalhães e Ruiz (2011), apresentam o currículo como prática de controle social, com estigmas e exclusões que não possibilitam o acesso e a permanência dos alunos como deveriam e, mesmo que concluam a graduação, enfrentaram barreiras para atuar como formadores. Sob esse prisma, Sacristán (2013) ressalta que o conhecimento educacional e cultural inserido nos currículos não pode ser transmitido nas práticas docentes, pois é necessário vivenciá-lo. Ou seja, é no trabalho, pela *práxis*, que se aprende; assim, a vivência do trabalho e no trabalho constituirá para o formador novos conhecimentos e, conseqüentemente, novos sentidos e significados (TARDIF, 2010).

Portanto, mesmo havendo um currículo constituído, é necessário que o formador tenha mobilidade para ressignificar sua prática, nas

ações pedagógicas constituídas dentro e fora de sala de aula, na relação teoria-prática. Essa seria uma forma de experienciar as vivências dos alunos, a fim de quebrar paradigmas e estigmas ainda presentes na atuação docente que interferem diretamente na possibilidade de se constituir novas identidades, de observância das culturas, das linguagens.

Sabemos que, por mais “flexíveis” que sejam as propostas curriculares, isso não significa diretamente que os formadores percebam a necessidade em “resgatar a subjetividade e a experiência pessoal e cultural” (SACRISTÁN, 2013, p. 33) dos educandos, através de práticas de aprendizagens que os coloquem no papel de mediadores do processo de ensino-aprendizagem e que estimulem o desenvolvimento do aprendizado de maneira natural (VYGOTSKY, 1987). É preciso muito mais. É necessário promover atitudes que rompam com a opressão, com o preconceito, com a exclusão. Precisamos lutar pela libertação conscientizadora do saber revolucionário, que move para um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987) e que, cientes de nossa incompletude, é preciso estar à procura do eterno movimento de *ser mais* (FREIRE, 1987) para promover uma educação, transformadora.

Nesse sentido, o currículo precisa estar em consonância com o discutido por Freire (1967) ao enfatizar que não há educação fora das sociedades humanas, assim como não existe homem no vazio. Educação é esforço e acontece nas condições concretas em que passa a sociedade. No Brasil, significa uma sociedade “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória” (FREIRE, 1967, p. 42) na incessante busca de respostas aos desafios impostos e na proposta de refletir sobre as crenças, os valores e os objetivos de promover uma educação emancipatória.

FORMADOR DE FORMADORES DE LÍNGUA PORTUGUESA – QUAL O CAMINHO?

Viver em um mundo globalizado, em uma era de evolução tecnológica e científica onde grande parte das pessoas conseguem ter acesso às informações de maneira rápida, sem precisar cruzar as fronteiras geográficas, obriga-nos a encarar as mais diferentes realidades e gera,

em alguns casos, uma crise de pertencimento, que provoca uma nova ordem de olhar a “vida que se vive” (MARX e ENGELS, [1845-1846] 2007).

Esse mundo globalizado e entrecortado permanece, nas palavras de Moraes (2008), com características ainda de frequentes desigualdades, permeado por relações conflituosas, beligerantes e fraticidas, no qual os interesses privados, econômicos, políticos e financeiros continuam prevalecendo sobre o coletivo, o humano, a conservação e a manutenção da vida. A escola do mundo globalizado vive diante desse conflito entre as evoluções contínuas e ininterruptas e a involução de uma educação bancária, fragmentada, nos quais interesses privados e econômicos atuam sob a lógica neoliberal de uma educação à serviço do mercado capitalista e não mais do social e político.

Sá (2013b) argumenta que a escola, por ser uma instituição complexa, lida com a multidimensionalidade do sujeito e que embora tenha o papel de instrumentalizar e educar novas gerações para a vida, para o trabalho e para o exercício da cidadania, ela se constitui como uma unidade complexa, carregada de cultura, história, mitos, preconceitos que se fazem presentes no contexto escolar. O formador, diante dessa realidade e como ser multidimensional, deve ser o agente no processo educativo, já que, no contexto escolar, não há ensino-aprendizagem sem a existência do professor e do aluno, sem as relações antagônicas e de complementaridade, sem a tensões, intenções e ações que são geradas no contexto de suas práticas intersubjetivas.

Por sua vez, Nóvoa (2017) destaca que, atualmente, o professor enfrenta uma desprofissionalização que se manifesta de maneiras diversas, inclui níveis salariais baixos, uma difícil estrutura escolar, intensificação do trabalho docente por via de burocratização e controle, além do discurso de “eficiência” estar atrelado às políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado” (NÓVOA, 2017, p. 1109), que remuneram docentes em função de resultados de alunos.

Moraes (2008), por sua vez, enfatiza que durante o planejamento e a implementação de políticas e práticas educacionais, parece não serem observados os processos naturais de diferenciação que ocorrem

na vida de cada profissional, no decorrer de sua prática, o que leva a considerar que tais propostas são conduzidas como se todos aprendessem da mesma maneira e vincula a obrigatoriedade docente em meio à promessa de melhoria salarial, de ascensão profissional, entre outros que, evidentemente, são motivadores e importantes, mas não deixam de serem atrativos externos, não resolvendo o problema da formação docente.

Souza (2018), ao discutir a BNCC no ensino de Geografia, por meio da participação em dois eventos acadêmicos em 2016, destaca que a política curricular se encontra desconectada do contexto social da formação docente e, por ser um documento normativo, a formação docente está associada com a Política Nacional de Formação de Professores, que não garante a qualidade na educação, tendo em vista que os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento se encontram padronizados pela BNCC. Seguindo os mesmos princípios, no que tange à área de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a formação docente também é apresentada como função do Estado disponibilizar materiais de orientação para os professores e manter processos permanentes de formação, sem considerar quais são as prioridades e necessidades dos mais variados contextos escolares.

Moraes (2008) pontua que os processos de formação continuada são realizados, em grande parte, fora do local do trabalho, em situações práticas artificiais, caracterizando-se por serem atividades pontuais, emergenciais e assistemáticas, sem estarem ligadas, de algum modo, a um programa de formação continuada de longa duração. Acentua ainda, que as questões metodológicas e pedagógicas interferem na qualidade dos cursos de formação, com um programa que privilegia o ensino e não propriamente a aprendizagem. Com programas de formação continuada que ainda se apresentam como assistemáticos, em que ponto a BNCC seria diferente, já que coloca como dever do Estado promover tais formações? Pelos programas apresentados, não parece que haverá notáveis mudanças.

Brzezinski (2018) acentua que a discussão sobre a BNCC permite identificar contornos hegemônicos e retrata uma visão reducionista de currículo, de avaliação, de material didático e de formação de professores, de modo a ratificar o caminho marcado por “viés utilitarista e mercadológico” (BRZEZINSKI, 2018, p. 9). A formação docente que, na perspectiva da autora, obteve avanços na discussão de formação inicial e continuada, no plano de carreira, de salários e de condições de trabalho, no atual momento sofre instabilidade e retrocessos diante do intenso jogo político e complexo existente no país.

Nesse complexo jogo de interesses, a BNCC solicita dos professores de LP, mesmo sem definir como isso irá ocorrer, a capacidade de cumprir as determinações que ali se apresentam, pois o objetivo é desenvolver no aluno a competência e habilidade para investigar, explicar, justificar e resolver os problemas identificados. O professor agente ou, nas palavras de Rancière (2005), o mestre emancipador, põe em questão o próprio saber e reconhece não ser o salvador da educação ou do educando, pois cria condições e situações para o educando ter uma educação política que conscientize e desfeticize a cultura do colonizador (ROMÃO e GADOTTI; 2012, p. 98), ou seja, que descolonize as mentes, revelando nossas culturas e História (FREIRE, 1989, p. 42).

Um professor agente e/ou emancipador (RANCIÈRE, 2005), não é um colonizador cultural, mas o promotor da emancipação intelectual, o instigador, o provocador do conhecimento. A formação de formadores requer a articulação entre todos os participantes nos processos de ações crítico-formativas (OLIVEIRA, 2020) para, juntos, refletirem sobre os desafios de propor conhecimento em toda a complexidade e a superdiversidade (VERTOVEC, 2007) que caracteriza a sociedade contemporânea, marcada pelos fluxos transnacionais, pelos impactos nas línguas/linguagens, nas tecnologias de comunicação e informação, na ciência, na política, na cultura, na economia, enfim, que impactam a sociedade.

DOCUMENTOS OFICIAIS BRASILEIROS – DA LDB À BNCC

O Brasil, ao longo dos mais de 500 anos, ainda é um país jovem no que tange à educação. Saviani (2009) discorre que o preparo de professores ocorreu, de modo mais evidente, após a independência, quando se considera uma organização da instrução popular. A partir deste momento, a formação dos professores, distingue-se primeiro, por ensaios descontínuos de formação de professores, entre 1827-1890, com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras; segundo, pelo estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932); terceiro, pela organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); quarto, pela organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura; quinto, com a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996) e, sexto, com o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006), (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

De acordo com o autor, a questão da formação docente é, historicamente, atravessada por vários dilemas, dentre eles, o centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e os que se referem ao aspecto pedagógico-didático e, para recuperar a indissociabilidade provocada por esses dilemas, é necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, ou seja, como ele acontece, de fato, no interior do ambiente escolar.

Dourado (2018) aponta que desde a promulgação da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é preciso um olhar mais atento sobre a efetivação das políticas públicas e sobre os motivos que as demarcam e as materializam, pois remete a analisar a complexidade das políticas educativas e de formação docente, com vistas a assimilar o movimento não-linear entre proposição, execução e resultados, já que apresentam especificidades.

Como política pública, a LDB possibilitou um período de avanços educacionais, como direito fundamental de todo cidadão, com o desenvolvimento pleno do educando para o exercício da cidadania e para o campo de trabalho. Entretanto, ao longo desse período, mais de

20 anos depois, a educação está em xeque, com ausência quase total de investimentos em infraestrutura, em recursos materiais e humanos e pela frequente desvalorização do profissional docente, que, como agente na ação de possibilitar uma transformação nos educandos, sente a falta de apoio do Estado.

No decorrer dos anos os PCN (BRASIL, 1998) e PCNEM (BRASIL, 2000) atentaram para a questão da formação docente. Os PCN (BRASIL, 1998), buscaram colocar o professor como ser ativo, capaz de fazer a diferença no fazer docente e que possibilita uma mudança na qualidade da educação, bem como fazer com que os educandos dominem os conhecimentos necessários para crescerem como cidadãos do mundo.

Os PCN destacam que são o elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria na qualidade da educação brasileira, mas que sabem que não têm como resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem do país. Pontuam ser necessário investimentos de diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores, uma política de salários dignos, planos de carreira, qualidade no material didático, recursos televisivos e de multimídia, dentre outros, que compõem o universo escolar.

Os PCNEM, de 2000, em sua apresentação, já aparecem de maneira prescritiva e não colaborativa. Discorrem que estão de acordo com as diretrizes da LDB 9394/96 e com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/98, no que se refere à perspectiva de se ter um ensino médio com identidade, que atenda às expectativas de formação escolar voltado para o mundo contemporâneo. Apresentam, em seus fundamentos, o respeito à diversidade como eixo principal, sendo coerente com os princípios legais. Ao final indicam que cabe ao leitor (professor) entender que o documento é de “natureza indicativa e interpretativa”, propõem a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem.

O PCN+ de Linguagens e Códigos (2002), apresenta-se como reformulação do Ensino Médio e das áreas do conhecimento e, diferentemente, dos PCNEM (2000), dirige-se ao professor, ao coordenador, ao

dirigente escolar e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação permanente dos seus professores. Discute a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma que tenta responder às transformações sociais e culturais do mundo contemporâneo. Reconhece o papel central dos professores e demais educadores que atuam nas escolas, sendo estes insubstituíveis na condução e no aperfeiçoamento das questões escolares.

A proposta do PCN+ é estabelecer o diálogo ativo e responsivo (VOLOCHÍNOV, [2006] 2017) com o professor, de modo que opine a respeito daquilo que está sendo apresentado, e, mesmo diante das inúmeras determinações e ordens que vigoram nos documentos e na educação, consiga imprimir sua individualidade e a autonomia sobre suas ações e sobre o fazer docente. Sobre a formação docente enfatizam que deve ser contínua, sendo importante a remuneração para este fim. A formação, seja inicial, contínua ou em serviço, é imprescindível para o contexto educativo, e que há muito o que se discutir sobre as ações pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar. Entretanto, o mesmo documento destaca que há muitas questões de ordem política, social e econômica que interferem nas ações pedagógicas, mas que é na escola que o problema de formação deve ser investigado, além de ser o espaço que devam ocorrer.

Já a BNCC do Ensino Médio destaca ser tarefa da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores a fim de equiparar-se aos fundamentos da BNCC. Como documento normativo e prescritivo, apresenta similaridades com os PCNEM (2000) no tocante a deixar o professor como ser passivo, como “leitor” do documento, como se ele não respondesse às questões que envolvem a ação docente. Libâneo (2006, p. 72) já apontava que quanto mais se discursa sobre qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial, da crítica acadêmica quanto dos educadores, mais se mantém a distância entre os discursos proferidos e as questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula.

Para o aludido autor é um paradoxo porque é no espaço da sala de aula e com o aluno que as coisas podem, efetivamente, mudar. Esperava-se que a BNCC do Ensino Médio efetivasse uma discussão mais pertinente e profícua sobre a formação de formadores, considerando os atores principais no processo educativo, professores e alunos. Ainda não ocorreu. Todavia, podemos e devemos esperar. Cabe aos espaços de formações de formadores promover ações crítico-formativas que articulem o prescrito na BNCC com a realidade da educação brasileira, propondo uma educação plural, desafiadora, problematizadora e provocativa. Freire (1989) argumentava que não nos interessa, enquanto formadores, transferir conhecimento. Precisamos de participação consciente e isso exige ação e pensamento, teoria-prática vistas como unidade. Precisamos de uma sociedade revolucionária e, para isso, faz-se necessário entender o que se encontra escondido nos fatos para transformar o currículo em questões válidas de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Abrimos esse texto com Freire (1996) ao argumentar em favor de um professor atuante, de posição não neutra, na promoção de uma educação autônoma, crítica, libertadora e humanista. Ciente de que, como formadores, precisamos tomar decisão e romper com a educação fragmentada, colonizadora, discriminatória. Precisamos agir em favor do diálogo e da democracia quando se propõe uma educação como prática de liberdade, pois é na ação dialógica que podemos construir uma sociedade revolucionária, que podemos transformar o pensamento.

O diálogo aqui proposto entre o currículo da BNCC – Ensino Médio (BRASIL, 2018) e formação de formadores de Língua Portuguesa, tenta refletir sobre os desafios do formador diante de um documento prescritivo, que não deixa evidente como as ações de formação colaborarão para um ensino transformador. A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta os mesmos problemas dos documentos anteriores no modo como trata a formação de formadores, na articulação teoria-prática e na apresentação dos conceitos teóricos.

Luckesi et al. (2010) destacam que a produção do conhecimento no Brasil ocorre, ainda, pela forma colonialista de educação, onde existe uma dependência jurídica, econômica e cultural, que marcam e se vestem, muitas vezes, de caráter humanitário, para satisfazer aos princípios que o norteiam, à administração da colônia, com base na lógica mercantilista. Não há como negar que mesmo seguindo essa lógica mercantilista, o direito ao conhecimento, o respeito ao outro e à observação de que vivemos em uma sociedade multicultural são princípios fundamentais que não podem ser negados. A BNCC não foge à regra e apresenta essas questões. Entretanto, a forma como foi aprovada não permitiu o diálogo responsivo (VÓLOCHINOV, 2017) para definirmos como resolveremos situações que envolvem ensino-aprendizagem em uma sociedade tão superdiversa (VERTOVEC, 2007) como a brasileira.

Resta-nos, assim, seguir com os princípios freireanos em favor de uma educação transformadora, com o compromisso com homem concreto, humano, promotora da libertação do saber. Para isso, articulamos o currículo apresentado na BNCC (BRASIL, 2018) como problematizador, como um documento que evidencia as realidades diferenciadas no Brasil, sendo necessário o prefixo *re-* como articulador de releituras, revisões, reconsiderações para reformar o conhecimento e ressignificar os objetos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. Repensando o papel do professor como agente transformador: parresía, cuidado de si e ética na formação de professores. **Pro-Posições** [online]. 2017, vol.28, n.1, pp.193-212. ISSN 1980-6248. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0028>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

----- **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2000.

----- **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília. 2002.

----- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, 2017.

----- Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRZEZINSKI, I. **LDB vinte anos depois:** projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, L. F. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, 2018, p. 477-498.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117.

----- **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

----- **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

----- **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LUCKESI, C. et. al. **Fazer Universidade:** uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, R.C.B.P, Ruiz, E.M Estigma e Currículo Oculto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Trad. Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1845-1846] 2007.

MORAES, M. C. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação:** Novos Fundamentos para Iluminar Novas Práticas Educacionais. [s.l.]: Instituto Antakarana, 2008, p. 177-178.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 47 (166), 2017. p. 1106-1133.

OLIVEIRA, G. C. A. de. **Ações crítico-formativas:** formação de formadores de língua portuguesa – formar para transformar os espaços formativos. Belo Horizonte: Dialética. 2020.

RANCIÈRE, J. L'actualité du 'Maître ignorant'. **Le Télémaque**, 1(27), 2005, p. 21-36.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÁ, R. A. de. O Projeto Político-Pedagógica da escola: diálogos com a complexidade. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, João Henrique; SUANNO, Marilza Vanessa R. (Org.). **Didática e Formação de Professores: complexidade e transdisciplinaridade**. Porto Alegre: Sulina, 2013b, p. 125.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Ed. Penso, 2013, p. 16-35.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5), 1999, p. 15-42.

----- Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ. [online]. vol.14, n.40, 2009, p.143-155.

SOUZA, R. F. T. de. (2018) Os efeitos da BNCC na formação docente. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 69-79.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Ed. Vozes, 2010. p. 56- 111.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30/6, 2007, p. 1024-1054.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

Nota: esse capítulo é fruto de uma comunicação oral e de uma submissão de artigo para os Anais do IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares ocorrido em simultâneo com o IX Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e o XIII Colóquio sobre Questões Curriculares, 2018, Lisboa-Portugal.