

A pedagogia freireana perante a lógica das competências: um projeto de educação que nos ensina a ser mais

Freire's pedagogy facing the logic of skills: an education project that teaches us to be more

*Pedagogía freireana frente a la lógica de las habilidades:
un proyecto educativo que nos enseña a ser más*

Eliana Sousa Alencar Marques^I

Raimundo Nonato Moura Oliveira^{II}

RESUMO

O artigo analisa o cenário atual da formação de professores para atuar na educação básica. A pesquisa, de natureza bibliográfica, foi realizada com base nos documentos legais que regulam e normatizam a educação básica, bem como em investigações que discutem a formação de professores no Brasil. Os resultados mostram que a lógica das competências, orientada pelos imperativos do capital, vem funcionando como mecanismo de controle e de precarização da formação e do trabalho docente. Na contramão dessa proposta, a pedagogia de Paulo Freire constitui alternativa de projeto de formação humana uma vez que propõe uma educação que, longe de formar o humano para a adaptação, orienta práticas educativas que nos ensinam a vocação de sermos mais.

Palavras-chave: Formação Docente. Precarização e Controle. Prática Educativa Humanizadora.

ABSTRACT

The article aims to analyze the current scenario of teacher training to work in basic education. The research, of a bibliographical nature, was carried out based on the legal documents that regulate and govern basic education, as well as on research that discusses teacher training in Brazil. The results show that the logic of competences, guided by the imperatives of capital, has been working as a control mechanism and precariousness of teacher training and work due to the centrality they give to the pragmatist and reductionist character of the curriculum and human formation. Contrary to this proposal, Paulo Freire's pedagogy constitutes an alternative human formation project, as it proposes an education that, far from forming the human for adaptation, guides educational practices so that they teach us the vocation to be more.

Keywords: Teacher Training. Precariousness and Control. Humanizing Educational Practice.

^IUniversidade Federal do Piauí, Teresina, PI, Brasil. E-mail: esalencar123@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-4990-4487>

^{II}Universidade Estadual do Maranhão, Caxias, MA, Brasil. E-mail: kairosrn@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-7038-8686>

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar el escenario actual de la formación del profesorado para trabajar en la educación básica. La investigación, de carácter bibliográfico, se realizó a partir de los documentos legales que regulan la educación básica, así como de investigaciones que discuten la formación docente en Brasil. Los resultados muestran que la lógica de las competencias, guiada por los imperativos del capital, ha venido funcionando como mecanismo de control y precariedad de la formación y el trabajo docente debido a la centralidad que le dan al carácter pragmático y reduccionista del currículo y la formación humana. Contrariamente a esta propuesta, la pedagogía de Paulo Freire es una alternativa a un proyecto de formación humana ya que propone una educación que, lejos de formar lo humano para la adaptación, orienta prácticas educativas que nos enseñan la vocación de ser más.

Palabras clave: Formación de Profesores. Precariedad y Control. Práctica Educativa Humanizadora.

INTRODUÇÃO

A discussão acerca da formação de professores é temática de longos embates, todas quase sempre referenciadas pela definição e efetivação do que se supõe como educação de qualidade. Em nome desse ideal de qualidade, estão em disputa, nesse campo de produção do conhecimento, modelos hegemônicos orientados por racionalidades aparentemente distintas, mas essencialmente iguais naquilo que se relaciona aos professores e à sua formação.

Essas racionalidades, identificadas por Pérez Gómez (1997) como técnica instrumental e prática, ambas legatárias do positivismo, embora aparentemente diferentes, dão sustentação aos discursos de formação de professores assentados na lógica das competências. Se, por um lado, a racionalidade técnica instrumental associa a competência do professor ao domínio de saberes instrumentais a serem aplicados com maestria na sala de aula, por outro lado, temos a racionalidade da prática que associa a competência do professor aos saberes da experiência, advindos da prática, e que lhes dão a capacidade de, segundo Perrenoud (2001), ajudar os docentes a agir na urgência e decidir na incerteza, ou seja, saber fazer, sem que para isso façam uso da reflexão crítica acerca das intencionalidades do ensino, uma vez que o mais importante nessa lógica é o fazer docente.

O que se evidencia com isso é que não é de hoje que a lógica das competências toma conta da cena brasileira quando o assunto é a formação de professores e o trabalho docente. Não é de hoje que pesquisadores denunciam a tendência ao esvaziamento teórico nos cursos de formação de professores em detrimento do culto às competências. Estudos na área, como os de Moraes (2001), Duarte (2003), Severino (2005), Noronha (2010) e Santos (2013) têm se dedicado a denunciar a tendência ao pragmatismo pedagógico no Brasil, tendo como justificativa o argumento de que a formação de professores precisa se adequar às exigências do mundo contemporâneo, obliterando que, na realidade, o que se impõe é a necessidade de formar professores para o atendimento das demandas educacionais impostas pela gestão do capital.

A atual legislação brasileira vem reforçando isso. Uma consulta à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e à Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC) (Brasil, 2019) confirma a orientação instrumental, pragmática, reducionista e limitada presente nesses documentos, acentuando a visão utilitarista associada à educação básica e à formação de professores.

Na contramão dessa lógica, consideramos que a formação necessária ao professor é aquela capaz de lhe proporcionar a compreensão da complexidade da realidade e de suas tensões, bem como o desenvolvimento da capacidade de encontrar alternativas práticas para o “enfrentamento e superação da socialidade vigente em direção a outro modo de organização da existência na qual seja socializada a produção da riqueza material e intelectual entre todos os indivíduos” (Santos, 2013, p. 143).

O que defendemos, portanto, é um projeto de formação de professores que colabore com a máxima humanização dos indivíduos, entendendo esta como o processo histórico-social que garante o desenvolvimento das máximas possibilidades de ser humano, o que só é possibilitado pela apropriação ilimitada dos objetos materiais e simbólicos da humanidade. Encontramos, na pedagogia de Paulo Freire, os fundamentos que orientam a educação nessa direção.

Diante dessa problemática, neste artigo temos o objetivo de analisar o cenário atual da formação de professores para atuar na educação básica, bem como apresentar elementos teórico-metodológicos oriundos da pedagogia freireana que possam fazer frente ao modelo de educação fundamentado na lógica das competências. Essa análise será realizada em dois momentos.

No primeiro, refletiremos sobre a política educacional pela mediação dos documentos oficiais que regulam a educação básica, bem como de pesquisas que discutem a formação de professores em nosso país. No segundo momento, analisaremos, com base nas ideias de Paulo Freire, sobretudo aquelas presente nas obras *Educação como prática de liberdade* (2011), *Pedagogia do oprimido* (2005) e *Pedagogia da autonomia* (2013), a formação de professores orientada pela lógica da racionalidade crítica, o que nos parece uma alternativa radicalmente diferente do que orienta a lógica das competências. Finalizamos com considerações que apontam como horizonte o fato de que, muito embora as reformas educacionais/curriculares atuem como instrumentos reguladores de conhecimento que controlam e precarizam a formação docente, a natureza histórica da realidade humano-social não permite que elas controlem a totalidade de possibilidades da formação de educadores para o desenvolvimento da prática educativa revolucionária.

A POLÍTICA OFICIAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES REDUZIDA AO DISCURSO PRAGMÁTICO NEOLIBERAL

Todas as discussões que envolvem a formação de professores têm como princípio orientador a qualidade da educação. Entretanto, há que considerar que a concepção de qualidade que se atribui à educação nunca foi um consenso entre os que a discutem. Por um lado, temos a concepção de qualidade ligada aos setores mais progressistas, associada à luta pela democratização da educação, pela ampliação do acesso à escola para todos, como um direito universal, diante dos problemas históricos de exclusão social. Tal concepção, de caráter histórico, emerge da luta diante dos diversos problemas colocados pela realidade dos processos de exclusão da maioria da população brasileira da e na vida escolar, que registraram expressivos altos índices de analfabetismo no país — a profunda desigualdade educacional (Paiva, 1973; Beiseigel, 1974; Haddad e Di Pierro, 2000; Beiseigel, 2005; Carvalho, 2007), o acesso reduzido de escolas, o sistema dual de ensino e de oportunidades de aprendizagem produzidos nas escolas destinadas às classes sociais desfavorecidas economicamente (Azevedo, 2001).

Em sentido oposto, temos a concepção de qualidade da educação e do ensino, também de caráter histórico, atrelado ao valor econômico (Schultz, 1971), algo que emerge dos interesses dos setores empresariais, com a elevação das taxas de escolarização dos trabalhadores. Com o advento da Constituição de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, iniciou-se um período de reformas educacionais brasileiras profundamente referenciadas pela concepção de educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento econômico.

Assim, a educação configura-se como meio de inserção e de manutenção do mercado de trabalho, cuja finalidade básica consiste na preparação dos estudantes para um futuro emprego, para o empreendedorismo (Casassus, 2001; 2003; Dourado, Oliveira e Santos, 2007; Dourado e Oliveira, 2009; Cury, 2010; Casali, 2011).

Quando analisamos as reformas educacionais brasileiras, sobretudo a atual BNCC dirigida para o ensino médio, editada por meio da medida provisória n. 746/2016, percebemos que essa é a concepção de qualidade de educação que vigora nos documentos oficiais. Essa qualidade, na maioria das vezes, aparece atrelada ao rendimento escolar dos alunos e traduz as demandas impostas pela lógica do capital. Na verdade, são princípios neoliberais que delineiam os objetivos orientadores das reformas educacionais na América Latina, reformas essas que derivam de acordos e convênios entre empresas privadas desenvolvidas mundialmente, agências multilaterais e órgãos como o Banco Mundial sobre as políticas educacionais na América Latina e no Caribe. Segundo Casassus (2001, p. 7), tais reformas seguem a estratégia de:

[...] situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto social. [...] iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão. [...] melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

Segundo o autor, para o desenvolvimento desses objetivos, as reformas educacionais assumem a tarefa de atuar na dimensão sistemática de ensino por meio de ações micro e macro, como a instalação, a legislação e o financiamento de sistemas nacionais de avaliação; o currículo escolar; o planejamento e a gestão educacional; a formação de professores; entre outros (Casassus, 2001; 2003).

No marco desse processo de mercantilização da educação está a lógica neoliberal economicista, para a qual educar passa a se constituir um bem com valor de mercado, em que valores como humanização e emancipação deixam de figurar como fins da educação. Para dar vida a esse projeto educacional, é preciso construir uma política de formação de professores que também reflita os interesses do mercado, daí a necessidade de garantir que a formação de professores promova o desenvolvimento de profissionais mais eficientes, produtivos, adaptáveis e empreendedores, com competência para formar as futuras gerações aptas a desenvolverem as ações que o capital elege como prioritárias para a vida em sociedade. É nesse cenário, por exemplo, que disciplinas como biologia, física, química, filosofia, sociologia e arte perdem lugar para itinerários formativos que visam formar para o empreendedorismo, projetos de vida, economia doméstica etc.; revelando que, na prática, essa reforma viabiliza a expropriação do direito ao acesso aos conhecimentos fundamentais por parte dos estudantes no ensino médio, “uma vez que esvazia o currículo escolar corroendo os conteúdos obrigatórios dessa etapa de ensino” (Lima e Maciel, 2018, p. 20).

Na própria LDB 9.394 (Brasil, 1996), por exemplo, em seu art. 4º, há a afirmação de que a melhoria da qualidade do ensino não alcançará o salto qualitativo sem a elevação da qualificação dos docentes. Para isso, estabelece-se que os resultados de aprendizado dos alunos, aferidos pelos sistemas nacionais de avaliação, sejam utilizados pelo Ministério da Educação para orientar ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem à elevação da qualificação dos docentes.

Depreendemos, assim, que a qualidade, tanto da escola quanto do ensino, é dependente da qualidade aferida pelos testes das avaliações educacionais que são desenvolvidos para atender às demandas do mercado. Nessa direção, a qualidade docente é capturada pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados e pelas medidas de valor como forma mais eficaz de melhorar os resultados educacionais.

Há um leque enorme de questões candentes envolvidas nesse tema da qualidade do ensino que advogam a formação docente por competências, entre as quais destacamos a que nos parece mais importante nos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997); Planos Nacionais de Educação (2001–2011/2014–2024 [Brasil, 2001; 2014]); Base Nacional Curricular Comum (2017); e Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019).

Podemos dizer, sem trazer mais documentação bibliográfica, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), ao disseminarem a ideia de qualidade de ensino para a inclusão educacional escolar pelo reconhecimento da diversidade e da diferença, com ascendência e fortalecimento nos discursos relativistas e multiculturalistas do pensamento pós-moderno, enseja direcionamentos para a formação de professores. Observamos que a noção de qualidade de ensino associada à valorização da diversidade e da diferença, com reconhecimento das culturas populares e sua defesa nos currículos escolares, por considerar a linguagem da escola colonizada, etnocêntrica e discriminadora (e que deve ser descolonizada), tende a condenar a ideia de que existem conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifica seu ensino a todos os indivíduos. Isso além de negar o ideal de formação do sujeito racional e consciente da compreensão da realidade, como um todo estruturado, e dos processos essenciais que o movimentam, também substitui o ideal de transformação social pelo de inclusão social, que acredita ser feito pela valorização cultural de cada grupo (Malanchen, 2016).

Conforme Malanchen (2016), o modo problemático dessa concepção para a formação de professores está na incoerência entre o caráter supostamente crítico, como se apresenta, e no conformismo social que caracteriza sua atitude, porque, ao admitir a visão de valorização da cultura dos grupos, desvaloriza a escola e o trabalho educativo, desvaloriza a produção do conhecimento e, de forma direta, a sua difusão. Isso pelo fato de que existe evidente desvalorização da teoria, um “recuo na teoria” que, segundo Moraes (2001, p. 16), “[...] talvez [seja] a causa mais imediata desta marcha ré intelectual e teórica [estar] na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional”.

No limite, significa a possibilidade de extinção dos professores como grupo social de grande importância para a formação humana, uma vez que o combate não é contra a diversidade cultural, que é fato importante a ser considerado nos currículos escolares, mas contra as diferenças que resultam das desigualdades sociais e sua relativização e naturalização, que derivam de compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e à diversidade, relativizando a ciência, o conhecimento científico escolar como elementos importantes para a ideia de transformação efetiva dessa realidade concreta (Malanchen, 2016).

No que se refere aos Planos Nacionais de Educação (2001–2011/2014–2024) também aparecem referências para a formação de professores ligadas à questão do padrão mínimo de qualidade diante da diversidade regional. No primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) (2001–2011), a ênfase se dá em relação aos parâmetros que poderiam ser aceitos em âmbito nacional, como “custo-aluno-qualidade” e “relação-professor-aluno”, com ressalvas para a necessidade de sistema nacional articulado à garantia da “gestão democrática”, da “avaliação formativa” e da “formação do professor” (Brasil, 2001).

Diferente das orientações seguidas no PNE 2001–2011 (lei nº 10172/2001) e de seus resultados inferiores aos esperados pelas metas estabelecidas, mediante o balanço das avaliações institucionais da educação básica, o PNE 2014–2024 (lei nº 13.005/2014), construído por meio da Conferência Nacional de Educação (Brasil, 2014) envolvendo a participação da sociedade brasileira, traz o argumento de que educação de qualidade é para todos, o que exige qualidade social e democratização da gestão por meio de políticas públicas de projetos e ações articuladas, de

acompanhamento e de avaliação capazes de favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos e sociais que atendam às necessidades do mundo do trabalho, da subjetividade humana e das relações sociais mais amplas.

Guardadas as diferenças e os avanços dos referidos planos, esse ideário de qualidade de educação resume-se ao ensino, por relacionar a qualidade ao imediato, ao sucesso da escola, com foco único nos resultados quantitativos, com dedicação à preparação para os exames e as avaliações externas, o que exige atividades de ensino de excelência, algo de responsabilidade da organização escolar, responsável pelo sucesso dos alunos (Lima, 2014). Consequentemente, essa compreensão de qualidade voltada para o planejamento do ensino e a aplicabilidade dos conteúdos em vista de sua avaliação posterior, na verdade, além de não problematizar o que foi ensinado e aprendido, visa, pedagogicamente, apenas a sua distribuição em quantidade, em períodos de tempo, por aqueles que detêm o poder de conhecimento, ou seja, os professores ou especialistas.

Essa forma de reduzir a qualidade do trabalho dos professores a resultados de testes de múltipla escolha previstos nas avaliações externas e, consequentemente, a sua formação para responder a tais demandas caracteriza-se como uma forma de controle referenciada naquilo que Saviani (2008) define como compreensão de qualidade guiada pela lógica de mercado. Similar às práticas das empresas que visam obter a satisfação total dos clientes, assumem as pedagogias das competências e adotam nas escolas o perfil de professores como prestadores de serviços e os alunos como clientes, tornando a educação e o ensino como produtos que podem ser produzidos com qualidade variável.

Nessa mesma direção, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2017), ao estabelecer termos como *direitos de aprendizagem* e qualidade às categorias de conhecimento como *objetivos de aprendizagem, competência e habilidades*, atribui à qualidade da formação dos professores características que absorvem, via mera aprendizagem dos alunos ante o mero ensino, o processo que se resume em conjugar, numa matriz unificada, o desenvolvimento de competências e habilidades a serem adquiridas por meio de itinerários formativos que visam substituir as 13 disciplinas que hoje compõem o ensino médio. Pesquisas recentes como a desenvolvida por Nazário, Santos e Ferreira Neto (2021, p. 14) demonstram que “essa reforma produzirá retrocessos, tais como o impedimento ao conhecimento plural que as áreas de conhecimento que sustentam essas disciplinas apresentam”.

Desse modo, a qualidade da formação docente reduz-se ao treinamento de competências e habilidades profissionais para o exercício de prática pedagógica que responda aos processos regulatórios do currículo, que, por sua vez, encontram-se associados às classificações dos sistemas de avaliação nacional e internacional. Disso resulta, cada vez mais, que os professores vão perdendo espaços de autonomia profissional pela negação da participação, da reflexão e do debate coletivo acerca do trabalho pedagógico, por limitar a formação que prevê a execução dos currículos prescritivos.

É nessa direção que caminha a BNC (Brasil, 2019), totalmente alinhada à BNCC. No discurso desse documento, duas questões merecem destaque por conter as orientações para as políticas que devem ser implementadas para a formação de professores.

A primeira questão seria a compreensão do conhecimento como o novo capital do desenvolvimento social e econômico, um discurso fortemente capitaneado pelo setor empresarial em resposta à sociedade da tecnologia e da informação em suas múltiplas exigências. Entretanto, o que esse discurso esconde é que a ideia de que o conhecimento é a solução para todas as panaceias que vivemos em nossa sociedade “é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno ideológico do capitalismo” (Duarte, 2008, p. 13). Segundo Duarte (2008), essa ideologia propagada pela pedagogia das competências, na verdade, esconde que o único conhecimento que

interessa construir é o que gera acomodação, aceitação e postura acrítica. Nessa pedagogia, o papel do professor é fomentar em seus alunos competências, criatividade e formas de ação que melhor se ajustem aos ditames da sociedade capitalista.

Em segundo lugar está a compreensão insistente de que o alcance da qualidade do ensino e do rendimento escolar dos alunos depende exclusivamente da melhoria da qualidade dos professores em termos de aprendizagem profissional, deixando de lado a discussão que envolve a precarização das escolas e das condições de trabalho como entraves a qualquer possibilidade de melhoria da educação.

Notamos, novamente, a orientação da formação docente reduzida à materialização das avaliações externas, atendendo, por um lado, agora com certa obrigatoriedade constitucional, o que dispõe a LDB/1996 (art. 61, parágrafo 8º) e as resoluções do CNE/CP nº 02/2015 e nº 02/2019; por outro, os discursos e interesses que orientam as reformas curriculares educacionais neoliberais em curso. Basta observar, por exemplo, a revisão de documentos do Banco Mundial que tratam da experiência e da reflexão sobre a qualidade do ensino nas escolas de países da América Latina e do Caribe, coordenada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, conforme denota o texto abaixo:

A baixa qualidade dos professores latino-americanos e caribenhos limita o progresso da educação; o fraco domínio do conteúdo acadêmico gera práticas ineficazes em sala de aula; nenhum corpo docente dos países pesquisados pode ser considerado de alta qualidade — com a possível exceção, segundo a pesquisa, de Cuba. (Bruns e Luque, 2014, p. 2)

Se, por um lado, esse relatório reconhece a importância dos professores e a necessidade de sua preparação e motivação para o melhor desempenho profissional; por outro, reitera observações de pesquisas sobre educação realizadas nas últimas décadas que recomendam “[...] quantificar o alto impacto econômico da qualidade do professor” e sustentam que “os benefícios econômicos de investimento em educação se baseia na sua eficácia em produzir aprendizagem nos alunos” (Bruns e Luque, 2014, p. 3-5).

Essa perspectiva, ao defender a necessidade de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais compatíveis com os requerimentos do mercado de trabalho, coloca em lugar de eminente destaque a formação dos professores tanto para aprendizagem dos alunos quanto para o desenvolvimento da escola. A formação de professores aparece mais uma vez reduzida à noção de desempenho profissional competente, subordinada ao desempenho nas avaliações externas. Ou seja, o que nos parece é que as políticas educacionais voltadas para formação de professores, objetivadas nos documentos oficiais, no lugar de oferecerem princípios gerais orientadores da formação dos profissionais — que têm como responsabilidade formar as futuras gerações para viver em uma sociedade complexa, que demanda conhecimento amplo acerca dos condicionantes que determinam a vida social —, figuram muito mais como instrumentos de controle do tempo, da forma e do conteúdo dessa formação.

É fato, e é importante ressaltar, que todos esses argumentos difundidos pelas políticas educacionais brasileiras colocam os professores como fator causal das condições sobre o desempenho escolar dos alunos e desconsideram outros fatores relacionados que implicam e afligem o campo de educação, além daqueles que interferem no trabalho docente. Na verdade, esses discursos reduzem a formação de professores à prática de ensino para a eficiência e produtividade voltada para a adaptação dos sujeitos à sociedade vigente, guiada por uma lógica de mercado que tende a controlar e a precarizar ainda mais a formação docente e o trabalho desenvolvido na escola brasileira. Na verdade, esses discursos para essas práticas de ensino mostram-se contrários à educação transformadora e humanizadora.

Essa compreensão de formação de professores e de currículo educacional em acessão no Brasil, fundamentada pela lógica neoliberal, certamente não resolve os problemas históricos no contexto das escolas públicas. cremos, contudo, que esse caminho seja mais fértil para chegar à instrumentalização dos professores aptos a atender os propósitos de uma educação subordinada aos imperativos do mercado capitalista, distanciando-os cada vez mais de um projeto de formação humana em sentido emancipatório. Nesse sentido, reunir esforços para continuar lutando pela qualidade dessa formação significa lutar pela manutenção das conquistas históricas já alcançadas com relação à formação de professores, como destaca a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

(1) a sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, que não podem ser dissociados do domínio dos conteúdos da educação básica, se ensinamos criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional; e (2) a unidade teoria-prática atravessando todo o curso de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional. (ANFOPE, 2018, p. 2)

Esses princípios destacados das 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 (parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015, resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015) expressam os anseios de educadores e significam o modo concreto de se contrapor a esse modelo reducionista que mais parece um receituário para a solução dos problemas educacionais no Brasil, ocultando que, na verdade, “[...] as razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir da modulação de aprendizagem via controle e avaliação” (Albino e Silva, 2019, p. 150).

Como proposta de superação desse modelo atual, defendemos um processo formativo que possibilite aos professores o desenvolvimento profissional, que gere novas e importantes aprendizagens, que possibilite saltos qualitativos ao modo de pensar, sentir e agir na e sobre a profissão e o trabalho realizado na escola. É um processo que passa pela assunção de nova lógica na formação desses profissionais, com possibilidade de condições para a leitura crítica da realidade, de se posicionarem contra qualquer forma de discriminação ou injustiça social, de defender o direito inalienável à educação pública, laica e de qualidade, de refletir criticamente sobre as questões ligadas à sua profissionalidade e às condições que precisam ser produzidas para que o trabalho docente alcance a qualidade desejada.

Nesse sentido, nossa posição é favorável à formação de professores que, na contramão da “aprendizagem competente para uma vida adaptada” (Santos, 2013, p. 146), oriente-se teórico-metodologicamente por meio de pressupostos que valorizam a problematização da realidade, a crítica, o diálogo, a inquietação, a máxima humanização dos seres humanos, pressupostos que encontramos na Pedagogia Freireana, tema de nossa próxima seção.

FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA UMA PRÁTICA EDUCATIVA HUMANIZADORA

A educação, segundo Severino (2012), é a mediação fundamental da nossa existência histórica, isto é, é a mediação que possibilita que as outras mediações determinem de um modo ou outro nossa existência. E qual a razão disso? A razão disso, ainda segundo Severino (2012, p. 67), reside no fato de que “[...] é pela educação que inserimos as gerações nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura”. Daí sua importância, pois, dependendo

do tipo de educação que se destina para as futuras gerações, teremos possibilidade de construir uma sociedade mais humanizada, consubstanciada em práticas sociais mais justas, solidárias, humanas, éticas; ou, do contrário, assistiremos à continuidade da produção de uma realidade social marcada pela exclusão e pela crescente desigualdade e injustiça social, traços cada vez mais marcantes de processo de desumanização.

Que condições podemos vislumbrar para que os professores tenham as mínimas condições de realizar tal projeto? Enfim, que condições eles têm para realizar essa prática? O que sabem sobre como realizar essa prática?

Apostamos que uma das possibilidades de o professor se apropriar e objetivar formas cada vez mais humanizadas de educar encontra relação com o tipo de formação profissional que vivencia em seu desenvolvimento histórico-social, e, nessa direção, é imperativa a sólida formação teórico-metodológica que dê aos professores condições de atuar de forma consciente em prol de um projeto que ao mesmo tempo em que humaniza, emancipa o indivíduo, como nos ensina Santos:

Avançar nas formulações pedagógicas e propor práticas educativas escolares e não escolares que estejam em sintonia com a formação humana de caráter verdadeiramente emancipatório exige apropriação e desenvolvimento de um quadro teórico consistente e radical que se coloque para além das simplificadoras interpretações da realidade formuladas pelas filosofias e pedagogias relativistas. (Santos, 2013, p. 155)

Além de sólida formação teórica que desenvolva no professor o pensamento categorial necessário ao desvelamento da realidade para além das explicações simplistas e reducionistas, ele precisa também avançar na compreensão do que significa a educação para a formação humana. Primeiramente, é preciso ter clareza de que a formação humana é um processo histórico. E o que isto quer dizer? Em termos objetivos, quer dizer que aquilo que nos qualifica como humanos e que nos confere humanidade, como, por exemplo, os modos de manifestação do pensar, sentir e agir de cada ser humano ao longo da vida, não nos é dado ao nascer; é produzido à medida que vivemos e interferimos na realidade, entramos em contato no mundo e com o mundo, conforme assevera Freire (2011, p. 58):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem nas sociedades, nem nas culturas. E, à medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que homem deve participar destas épocas.

Freire acentua a humanização do ser humano como processo social e cultural, dependente das relações do homem com a realidade e com os outros homens. Assim, apropriando-se de qualidades como criar, recriar e decidir na dinâmica das relações e dos processos que experimenta e toma parte, vai humanizando a si e ao mundo do qual participa. Entretanto, Freire (2005, p. 32) também adverte que é preciso reconhecer que a desumanização é uma realidade, “[...] fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores, e esta, o ser menos”.

Tal desumanização se verifica sempre que os seres humanos têm sua humanidade roubada quando as possibilidades de acessar lhes é negada, suprimida da sua existência concreta. Sem condições de acesso aos objetos materiais e simbólicos que são produtos da cultura humana, é praticamente impossível a humanização, uma vez que:

[...] todas essas qualidades exclusivamente humanas são formas apropriadas e objetivadas de relações sociais. É o desenvolvimento ininterrupto de todas elas, ao longo da ontogênese humana, que garante a humanidade em cada homem e mulher de todas as raças, etnias, culturas e classes sociais. (Carvalho, Marques e Teixeira, 2020, p. 24)

A questão é que nem todos os humanos dispõem das mesmas possibilidades de acessar os objetos materiais e simbólicos disponíveis na sociedade. Nem todos dispõem das mesmas condições para desenvolver ao máximo sua humanidade, porque a desigualdade social assim não permite. Carvalho, Marques e Teixeira (2020, p. 33) esclarecem:

Diferentemente do que se idealiza em nossa sociedade, os homens não são naturalmente desiguais. A desigualdade surge e se mantém com a divisão social do trabalho, com as formas de propriedade privada e com a luta de classes. Ela é, então, engendrada pela ação das leis objetivas do desenvolvimento da sociedade que não dependem da consciência ou da vontade de todos os homens que nela vivem, mas da estrutura das relações que se constituem no plano social.

É contra esse tipo de estrutura — que reproduz a naturalização da miséria, da violência, da opressão, da injustiça e da desigualdade — que a educação para a formação humana se volta e se afirma. Esse objetivo é incoerente com um projeto de formação cuja meta seja treinar o professor para desenvolver competências ou habilidades que o ajudem a se ajustar à realidade social, que levem à adaptação, à acomodação. Qualquer projeto que vise à máxima humanização dos indivíduos é incompatível quando se tem como horizonte a formação de competências para aprender a aceitar o que a sociedade nos impõe. A pedagogia de Paulo Freire se contrapõe à pedagogia das competências, porque ela é um chamamento à responsabilidade ontológica, ética e política para o exercício da prática educativa. É um chamamento à crítica à ordem social capitalista, que segue sendo “[...] fonte geradora, permanente [...] que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (Freire, 2005, p. 33).

Para esse educador, a formação inicial e continuada de professores precisa reforçar esse chamamento, sublinhar essa responsabilidade, que não pode, de modo algum, estar circunscrita aos ideais do mercado, “[...] que se curva obediente aos interesses do lucro [...]”, do capital (Freire, 2013, p. 17). O autor assevera que nossa responsabilidade não pode se converter em atender ao projeto de educação que favorece a desumanização, que naturaliza a miséria, as injustiças, que não tem compromisso com a verdade. Pelo contrário, precisamos de uma pedagogia que “[...] faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (Freire, 2005, p. 34).

Nessa direção, Paulo Freire idealiza a formação de professores como processo em que o preparo científico coincide com seu preparo ético. Isso significa, nas palavras do autor, “[...] formação científica e correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade, de viver e de aprender com o diferente” (Freire, 2013, p. 18). Quando se refere à dimensão ética da formação, Freire está destacando algo que é específico da natureza humana, algo que, segundo ele, é absolutamente

indispensável à formação de um educador crítico e comprometido com a prática educativa humanizadora. A formação da consciência crítica, traço essencial da nossa máxima humanidade, o que requer também formação ética.

O que Freire (2013) sinaliza com isso é que a formação de professores precisa desenvolver ao máximo a humanidade dos indivíduos em formação, o que contraria frontalmente a formação assentada na lógica das competências. Em outras palavras, formar professores para o exercício da sua humanidade — para o desenvolvimento da sua consciência crítica — requer educação que, longe de se dedicar à formação de competências, forma o ser consciente da sua condição ontocriativa, que se consolida no movimento histórico da realidade; formação que ajude os professores a “[...] reconhecerem que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismos, que o futuro [...] é problemático e não inexorável” (Freire, 2013, p. 20). Em outras palavras, a formação de professores na perspectiva freireana pressupõe um sujeito ativo, “interferidor”, exatamente porque:

Sua ingerência, senão quando distorcida, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo aos seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo — o da história e da cultura. (Freire, 2011, p. 58)

Essa natureza “interferidora” se constituirá historicamente na medida em que o professor vivencie processos formativos que superem qualquer perspectiva de ajustamento ou acomodação à realidade, como supõe a política educacional brasileira. Não nos interessa a formação para o ajustamento; pelo contrário, o professor comprometido com a formação humana de seus educandos necessita de formação profissional que objetive modos de pensar e agir contrários a todo tipo de massificação e domesticação da consciência, que atuam deixando “[...] em cada homem singular a sombra da opressão que os esmaga” (Freire, 2011, p. 53).

Por conseguinte, a formação de professores pautada nas ideias de Paulo Freire se caracteriza como prática social humanizadora e libertadora porque pressupõe a formação técnica e científica como condição essencial ao fazer pedagógico, aliada à formação ética e política que garanta a conscientização dos educadores. O desenvolvimento da consciência crítica dos educadores é a condição humana capaz de levar à prática do exercício reflexivo sobre seu tempo histórico e sobre as condições de existência da vida humana e, ainda, à problematização dos desafios docentes como resultado da dinâmica social da vida humana, porque, na esteira do pensamento desse autor, não se pratica educação humanizadora se ela não ajuda no desenvolvimento da consciência humana:

A educação numa sociedade democrática não pode acontecer desvinculada do processo de conscientização das massas. Os professores precisam praticar diariamente a educação como ato político, com o objetivo essencial de estimular o debate crítico acerca da realidade e dos determinantes sociais e históricos que constituem a realidade social humana. (Marques, 2019, p. 15)

Na perspectiva freireana, educação e conscientização jamais podem ser pensadas de forma separada, por isso a necessidade de atitude crítica permanente por parte dos educadores. Sem que haja atitude crítica permanente, Freire (2011) nos adverte que corremos o risco de tratarmos os problemas ingenuamente; de discutirmos superficialmente os assuntos; e de permanecermos na periferia dos problemas: “A educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não pode

temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2011, p. 127).

Por tudo que foi exposto, reiteramos que toda educação que tem como horizonte a formação de competências impõe limites à capacidade criadora do ser humano. Limitar a educação ao desenvolvimento de competências, seja do professor, seja do aluno, significa precarizar ainda mais a educação no nosso país. Precariza, sobretudo, porque anula qualquer possibilidade de enriquecimento da experiência humana que pode ser diversa, rica e culturalmente ampla. No caso específico do professor, dada a natureza da sua atividade e da responsabilidade social que assume, sua formação profissional precisa alinhar-se à sua histórica condição humana de desenvolver-se para além do que o ajustamento social e a adaptação lhe conferem como possibilidade, afinal essa é a condição de ser humano, ou seja, a de ir além, de assumir a vocação ontológica de *ser mais*. É preciso reiterar que:

Antes que o fantasma da opressão, da perseguição, da patrulha ideológica tome conta dos nossos corpos e mentes, precisamos produzir movimentos no sentido de suplantar qualquer tentativa de avanço desse projeto. É preciso reunir forças corpóreas, intelectuais, emocionais e éticas capazes de produzir práticas que favoreçam a constituição de subjetividades mais desenvolvidas do ponto de vista humano, o que significa pessoas com maior disponibilidade para conhecer, para amar, cuidar, se solidarizar e viver em comunhão com os outros, respeitando as diferenças. (Marques, 2019, p. 18)

O alcance desse projeto de formação de professores requer a reorientação radical do sentido que hoje este processo assume. Ela precisa sair da perspectiva hegemonicamente instrumental, tecnicista e pragmática, para assumir outro sentido, o da formação humana. Se, na atualidade, os cursos de formação de professores se voltam para a instrumentalização da prática, para a formação de competências é preciso investir na formação da consciência desse professor; nas palavras de Mészáros (2008, p. 65), educá-lo para:

[...] a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.

Assim, os professores precisam ser educados para compreender sua condição ontológica de produtores da realidade humano-social, sujeitos históricos que precisam assumir o compromisso ético e político com a formação de sociedade mais inclusiva e democrática.

Paulo Freire é um educador que rompe as fronteiras do tempo. Se ontem sua pedagogia constituía ameaça à ordem social brasileira a ponto de lhe causar perseguição e exílio, hoje, mais do que ontem, ela continua sendo atual e extremamente necessária. Num país contaminado por redes de mentiras que alimentam o ódio, o preconceito, a violência, que seguem alimentando a consciência dos incautos, a pedagogia libertadora de Paulo Freire irrompe como um feixe de luz no fim do túnel e promete afastar o espectro de medo e terror que ronda nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões neste artigo tiveram como objetivo analisar a atual política educacional brasileira voltada para a formação de professores e para a educação básica, bem como apresentar alternativas que façam frente ao modelo de formação de professores fundamentado na lógica das competências.

As reflexões empreendidas com base nos documentos legais, mais precisamente com relação à BNCC, aprovada em 2017, e à Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), autorizam-nos a afirmar que tais políticas vêm funcionando muito mais como mecanismo de controle e precarização da formação, do trabalho docente e do ensino do que como mediação da nossa existência histórica em níveis mais elevados de humanidade. Essa análise se fundamenta na constatação de que tais políticas reforçam o caráter pragmatista e reducionista do currículo para a formação humana e, mais especificamente, da formação de professores. Essa realidade tem sido vista com preocupação pelos pesquisadores brasileiros, pois eles julgam que o retorno a um modelo de formação por competências reflete a lógica pedagógica na qual “[...] as ciências humanas são suprimidas/marginalizadas, no rol de saberes ‘importantes’” (Albino e Silva, 2019, p. 150).

A boa formação parece apontar para aquela que o sujeito sabe fazer. Além disso, o modelo de formação por competências tende a suplantar qualquer projeto de formação profissional de docentes que se oriente para a formação humana, autônoma e crítica dos professores, uma vez que a excessiva centralidade na dimensão do saber fazer tem como objetivo a formação para a adaptação, a acomodação, o ajustamento e a aceitação da realidade social.

Na contramão dessa proposta, escolhemos, como alternativa para discutir a formação de professores, o projeto de educação idealizado por Paulo Freire. Escolhemos um projeto que, pela sua essência epistemológica, tem o compromisso de romper com a lógica das competências, porque se assenta na concepção de homem com vocação ontológica para ser sempre mais. Nessa situação, o professor é sempre alguém com capacidade de ser mais do que o sistema lhe impõe. O professor é alguém que “[...] intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (Freire, 2013, p. 20).

Esse professor não cabe no projeto de formação de competências, por isso é essencial vivenciar um processo formativo que lhe permita desenvolver ao máximo sua humanidade, o que significa, além de ele saber fazer com responsabilidade, compromisso, ética e competência o seu trabalho, também ensiná-lo a sentir, criar, sonhar, desejar um mundo melhor e mais justo. Essa forma de pensar e sentir contraria a lógica neoliberal que a todo custo tenta nos convencer de que nada podemos contra a realidade social injusta, desigual e precária, a não ser o conformismo.

Tendo como horizonte o fato de que, muito embora as reformas educacionais/curriculares atuem como instrumentos reguladores de conhecimento que controlam e precarizam a formação docente, a natureza histórica da realidade humano-social não permite que elas controlem a totalidade de possibilidades de uma formação de educadores para o desenvolvimento de uma prática educativa revolucionária. Paulo Freire vem confirmar essa possibilidade e acena que educar é sempre uma forma de intervir no mundo. Daí a importância de recusarmos a formação que anula nossa capacidade de intervir, de criticar.

De tudo que foi dito até aqui, é importante reiterar a lição que Paulo Freire (2013) nos ensina, de que toda educação que se alinha aos interesses do mercado e se esvazia da sua dimensão humanizadora precisa ser contestada, combatida, enfrentada. Como fazer isso? Que condições precisamos produzir para que a sociedade se levante contra mais um projeto de educação que tende à conformação da ordem social injusta do capital?

A superação desses desafios poderá ser alcançada “[...] com a força do coletivo organizado de professores e educandos dispostos a enfrentar toda forma de tirania e de violência que produz a morte lenta da vida e da esperança em nossa sociedade” (Marques, 2019, p. 18). Partindo do que propõe a autora, podemos enfrentar esse desafio de forma coletiva: trazendo a

realidade social para dentro da sala de aula dos cursos de formação de professores, para dentro das salas de aula da educação básica; trazendo para os espaços formativos de professores e alunos a própria vida e sua problematização; promovendo a apropriação de conteúdos e o desenvolvimento de práticas que fortaleçam o debate e a construção de uma ética humana inovadora, inclusiva e sustentável.

Educar contra a injustiça social, a desigualdade, a intolerância, fazer da prática educativa uma militância sem trégua, sem descanso. Usar a voz e a ação para enfrentar os óbices do desenvolvimento humano na sua plenitude. Foi assim que Paulo Freire viveu, foi esse o caminho trilhado em sua vida, foi assim que usou sua voz a favor dos oprimidos e contra a dominação, a barbárie e a alienação.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/03/MANIFESTO-DEFESA-FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir-14Dez2018.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: AGUIAR, Márcia Ângela; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

BEISEIGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 ago. 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2982/resolucao-cne-cp-n-2>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: World Bank, 2014. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/20488>. Acesso em: 1 jun. 2019.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000200023>

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; TEIXEIRA, Cristiane de Sousa Moura. Educação, formação humana e processos educativos: caminhos da pesquisa em educação. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Educação e formação humana: práticas de enfrentamento em tempos de crise**. Teresina: Edufpi, 2020. p. 23-52.

CASALI, Alípio. O que é educação de qualidade? In: MANHAS, Cleomar (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Inesc, 2011. p. 15-42.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 114, p. 7-28, nov. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300001>

CASASSUS, Juan. Una conversación acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 997-1017, set. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300013>

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, São Paulo, ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.721>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004>

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**, Textos para Discussão, Brasília, n. 24, 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3848>. Acesso em: 22 jun. 2020.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-16.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.

LIMA, Antonio Bosco de. Aproximações e retenções sobre o tema. In: LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Qualidade da Educação Superior: o Programa Reuni**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 17-46.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar Marques. Educação para formação humana: prática de enfrentamento em meio à crise da democracia brasileira. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 42, p. 51-69, 2019. <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9338>

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414102>. Acesso em: 9 ago. 2020.

NAZÁRIO, Murilo Eduardo; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Netnografia da reforma curricular do Ensino Médio brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260002>

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**: uma contribuição à história da educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. (Temas de Educação, 1).

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS, Cláudio Felix. **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: Eduneb, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

Como citar este artigo: MARQUES, Eliana Sousa Alencar; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. A pedagogia freireana perante a lógica das competências: um projeto de educação que nos ensina a ser mais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300068, 2025. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782025300068>

Conflito de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Conceituação, Curadoria de Dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição: Marques, E.S.A.; Oliveira, R.N.M.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

SOBRE OS AUTORES

ELIANA SOUSA ALENCAR MARQUES é doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora associada II do Curso de Pedagogia no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da mesma instituição.

RAIMUNDO NONATO MOURA OLIVEIRA é doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEM - Campus Caxias).

Recebido em 6 de abril de 2023

Revisado em 8 de junho de 2024

Aprovado em 25 de junho de 2024

Editor/a responsável: Wilma de Nazaré Baia Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>