

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Mestrado em Educação

HAZEL BERGER PRIMITIVO NETA

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: COMO PENSAM OS
DOCENTES?**

HAZEL BERGER PRIMITIVO NETA – RA: 202451389

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO
CRÍTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: COMO PENSAM OS
DOCENTES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Renata Helena Pin Pucci

Itatiba
2026

371.13
P95f

Primitivo Neta, Hazel Berger.

A formação e a prática para a construção do pensamento crítico no contexto da educação neoliberal: como pensam os docentes? / Hazel Berger Primitivo Neta. – Itatiba, 2026.
138 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.

Orientação de: Renata Helena Pucci.

1. Formação docente. 2. Práticas educativas.
3. Pensamento crítico. 4. Análise enunciativo-discursiva.
I. Pucci, Renata Helena. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Hazel Berger Primitivo Neta, defendeu a dissertação intitulada “A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NEOLIBERAL: COMO PENSAM OS DOCENTES?” aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco - USF em 21 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Renata Helena Pin Pucci
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Marissol Prezotto
Examinadora

Dedico este trabalho à pessoa que mais me inspirou a estudar na minha vida: Minha querida Avó Hazel Primitivo Berger, uma mulher que estudou a vida inteira e me incentivou a dedicar-me aos estudos acadêmicos e espirituais. Ela deixou saudades porque é uma fonte inspiradora de desenvolvimento para mim. Querida Avó, onde estiver, sinta meu caloroso abraço. Também, aos meus filhos e esposo pelas horas que os deixei para me dedicar a esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus - Pai Verdadeiro.

Agradeço ao Saudoso M. José Gabriel da Costa.

Agradeço à Senhora Hazel Primitivo Berger.

Agradeço à Inez Berger, minha mãe.

Agradeço às minhas Tias: Felicidade, Madrilena, Isnalda e Fátima.

Agradeço à minha família: Meu esposo João Rafael e meus filhos Samir, Luíza, Mariana, Samuel e João.

Agradeço à Universidade São Francisco (USF).

Agradeço à Professora Renata H. P. Pucci, minha orientadora.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF.

Agradeço aos colegas de curso: Cínthia, Thiago e Suellen.

Agradeço aos amigos que me apoiaram: José Clóvis e Magnólia, Leticia Storch e Ariadne Melgaço.

Agradeço aos professores participantes da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).



*“Os homens nascem macios e flexíveis;
mortos, eles são rígidos e duros.
As plantas nascem tenras e maleáveis;
mortas, elas são quebradiças e secas”.*
Lao Tsé

PRIMITIVO NETA, Hazel Berger. **A formação e a prática para a construção do pensamento crítico no contexto da educação neoliberal: como pensam os docentes?** Dissertação (Mestrado em Educação). 2026. 138p. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

O presente trabalho, financiado pela Capes¹, está inserido na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas e surgiu da observação da minha prática profissional e de estudos realizados no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). No cenário contemporâneo, estudos da área da Educação que focaram na temática da construção do pensamento crítico alertam para o contexto atual da sociedade neoliberal, o uso excessivo de tela pelos discentes e a fragilidade do sistema democrático brasileiro. Nesse contexto, parte-se da premissa que a formação e a prática docente podem auxiliar na emancipação sociopolítica do discente através do pensamento crítico, promovendo ações de transformação social. O objetivo geral do trabalho é identificar como os docentes compreendem a formação continuada e a prática pedagógica na construção do pensamento crítico. Como objetivos específicos, a pesquisa busca: i. Entender como os docentes compreendem a formação continuada para a construção de sua prática educativa com o objetivo de formar o pensamento crítico do discente; ii. Compreender se a formação continuada oferecida por empresas privadas em escolas públicas contribui para a construção do pensamento crítico do docente. O estudo, realizado em uma escola municipal de uma cidade do sul de Minas Gerais, tem como participantes seis professores da área da linguagem do Ensino Fundamental II, que atuam no 9º ano de uma escola municipal. A rede municipal em questão adota um sistema apostilado no ensino e terceiriza a formação docente, contando com a parceria com uma empresa privada. Para compor os dados, foram realizadas entrevistas dialógicas e o processo de análise foi conduzido a partir dos princípios da análise enunciativo-discursiva, para compreender os discursos dos docentes. A fundamentação teórica se ancora, essencialmente, em estudos do Círculo de Bakhtin, Paulo Freire e António Nóvoa. Para responder aos objetivos desta pesquisa, os enunciados dos docentes foram compreendidos e analisados em três eixos: As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?; as Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes; e a arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico. Observou-se que os professores compreendem que a criticidade é incompatível com sistemas apostilados rígidos, defendendo que o pensamento crítico exige dialogicidade, escuta sensível e respeito pela realidade do estudante. Contudo, persiste uma contradição pedagógica entre discursos libertadores e a aplicação prática de discursos autoritários em sala de aula. Por fim, a arte surge como um potente território de emancipação, desde que mediada por um diálogo rigoroso que evite o seu uso meramente instrumental ou motivacional.

Palavras-chaves: Formação Docente. Práticas Educativas. Pensamento Crítico. Análise enunciativo-discursiva.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

PRIMITIVO NETA, Hazel Berger. **Education and practice for building critical thinking in the context of neoliberal education: How do teachers think?** Dissertation (Master's in Education). 2026. 138p. Stricto Sensu Graduate Program in Education. São Francisco University, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This study, financed by CAPES², falls under the research area of Teacher Education, Teaching Practice, and Educational Practices, and arose from observations of my professional practice and studies conducted in the Stricto Sensu Graduate Program in Education at São Francisco University (USF). The focus of this research is teacher education and teaching practice for the development of critical thinking. In the contemporary landscape, studies in the field of education that have focused on the development of critical thinking highlight the current context of neoliberal society, students' excessive screen use, and the fragility of the Brazilian democratic system. In this context, we start from the premise that teacher education and teaching practice can contribute to students' sociopolitical emancipation through critical thinking, thereby promoting actions for social transformation. The general objective of this study is to identify how teachers understand continuing professional development and pedagogical practice in the development of critical thinking. As specific objectives, the research seeks to: i. Understand how teachers perceive continuing education in shaping their educational practice with the goal of fostering critical thinking in students; ii. To understand whether the continuing education offered by private companies in public schools contributes to the development of teachers' critical thinking skills. The study, conducted at a municipal school in a city in southern Minas Gerais, involved five language teachers in the upper elementary school (Ensino Fundamental II) who teach 9th grade at a municipal school. The municipal school system in question uses a workbook-based teaching system and outsources teacher training through a partnership with a private company. To collect data, dialogic interviews were conducted, and the analysis was based on the principles of enunciative-discursive analysis to understand the teachers' discourses. The theoretical framework is essentially grounded in the works of Bakhtin's Circle, Paulo Freire, and António Nóvoa. To address the objectives of this research, the teachers' statements were understood and analyzed along three axes: Are the private company's training programs merely "preaching to the choir"?; Convergences and Divergences in the development of critical thinking from the teachers' perspective; and Art in educational practice: a resource for fostering critical thinking. It was observed that teachers understand that critical thinking is incompatible with rigid, textbook-based systems, arguing that critical thinking requires dialogicity, attentive listening, and respect for the student's reality. However, a pedagogical contradiction persists between liberating discourses and the practical application of authoritarian discourses in the classroom. Ultimately, art emerges as a powerful realm of emancipation, provided it is guided by a rigorous dialogue that avoids its purely instrumental or motivational use.

Keywords: Teacher Education. Educational Practices. Critical Thinking. Enunciative-Discursive Analysis.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Finance Code: 001.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Memorial de Formação	17
CAPÍTULO 1 - Contextualização do Cenário Social, político e ideológico.....	30
1.1 A Nova Ordem Neoliberal e a Reforma Educacional Global	30
1.2 Ensino por Competências e a BNCC.....	36
1.3 A construção da BNCC	40
1.3.1 BNC e a Formação de professores	43
1.4 A parceria público-privada na Educação e a Formação docente	48
1.4.1 A parceria público-privada permaneceu e se ampliou na Educação.....	49
1.4.2 As formações ofertadas pela FTD aos docentes participantes da pesquisa	51
CAPÍTULO 2 – Construindo o olhar teórico para o pensamento crítico e a Formação Docente	54
2.1 Revisando a literatura sobre o tema da pesquisa	54
2.2 Na perspectiva Freiriana: o diálogo e o pensar certo.....	60
2.3 A perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin: uma forma de abordar os discursos	64
2.4 Quem é o sujeito na perspectiva enunciativo-discursiva?.....	66
2.5 O enunciado e os gêneros dos discursos	68
2.6 Uma prosa com Bakhtin e Paulo Freire: aproximações possíveis.....	70
2.7 A Formação Docente para uma prática crítica.....	77
CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico.....	86
3.1. Sujeito da Compreensão	86
3.2 O Diálogo como procedimento metodológico	86
3.3 Contexto da Pesquisa e Procedimentos Éticos	89
3.4 Diálogo com os/as Docentes	90
3.5 A abordagem dos enunciados no processo de análise	92
CAPÍTULO 4 – Construindo compreensões	94
4.1 As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?.....	94
4.2. Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes.....	103
4.3. A arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

No ritmo da contradança

A música faz parte da minha vida desde muito pequena. Lembro-me de músicas cantadas na escola no jardim de infância. No sentido vivencial, na escola, observo a música dos governantes do sistema neoliberal influenciando a educação do Brasil e parece um *rock n roll* pesado, quando dentro do meu pensamento a educação ressoa um forró “pé de serra”, com um gosto do nordeste, da minha gente tão sofrida, mas alegre, um povo lutador. Então, esta pesquisa está no ritmo da contradança do sistema. Pergunto-me, todos os dias, como dançar quando o compasso de fora é diferente da música que ressoa dentro de mim?

Esta pesquisa é movida por tensões, medos, dor, sofrimento de ver a minha gente, o povo brasileiro, subjugado a um sistema opressor, que pouco se importa com a gente. Ao estudar, cada texto, cada autor, pude compreender que a política de “pão e circo” dos romanos se faz presente todos os dias do micro ao macro do sistema educacional. Eu, nordestina, baiana, andei pelo nordeste, vi e ouvi tanta gente carente de educação, e com esforço cheguei aqui. Eu sinto-me em uma luta, marcada por uma educação libertadora, democrática e justa, diariamente, como inúmeros professores e professoras deste país. Estou como a caatingueira, árvore que se mantém enfolharada mesmo no alto dos dias de seca no sertão, pois o propósito vivo de lutar pela educação deste país se mantém em meu coração se firmando. Lembro-me da música de Marinês, a rainha do xaxado:

Catingueira

Catingueira, catingueira
diz o segredo que existe
que somente a catingueira
enfeita a paisagem triste
Catingueira se és feliz
não zombes nunca
deste teu contraste
segura tua raiz e pede a Deus
que ela nunca se gaste
Tão resseca a imburana
a terra quente e rachada
o marmeleiro se enrama
mas não agüenta a queimada
sentindo como quem ama
a terra quente pede invernada
quanto mais seca a ribeira
a catingueira fica enfolharada
Catingueira se um vintém
puder se tornar um milhão
pede a Deus por quem não tem
prá cair chuva no chão
pois somente a catingueira

enfeita a seca lá no meu sertão
sertanejo não quer nada
vê na invernada a maior benção³

Este estudo surgiu na peleja por uma educação emancipatória dos estudantes, como também pela minha trajetória profissional, tanto como psicóloga escolar quanto pedagoga, fatores que impulsionaram a busca por uma postura crítica perante o mundo.

A presente pesquisa tem como objeto *a formação e a prática docente para a construção do pensamento crítico*.

Assim, partimos do questionamento:

Como os docentes compreendem a formação continuada e a prática docente para a construção do pensamento crítico?

O objetivo geral do trabalho foi *identificar como os docentes compreendem a formação continuada e a prática pedagógica na construção do pensamento crítico*.

Como objetivos específicos, buscamos:

- *Entender como os docentes compreendem a formação continuada para a construção de sua prática educativa com o objetivo de formar o pensamento crítico do discente;*
- *Compreender se a formação continuada oferecida por empresas privadas em escolas públicas contribui para a construção do pensamento crítico do docente.*

O tema do projeto advém da minha experiência profissional, atuando há dezesseis anos como psicóloga escolar, atendendo crianças e jovens, os quais apresentam queixa de dificuldade de aprendizagem, tanto em centro psicopedagógico quanto em instituições escolares. Este lugar de ditar a normalidade ou anormalidade, desencadeou uma angústia em refletir melhor sobre o lugar da escola, a formação docente e o pensamento crítico dos discentes que estudam nas escolas públicas. O lugar de psicólogo escolar ainda se pauta em encaminhar diagnóstico, de modo que os atores da escola e os documentos institucionais o impõe este serviço. A frase costumeira que escuto é: “você precisa olhar aquele aluno, ele tem alguma coisa”. De forma que desconhecem que o psicólogo educacional pode e deve auxiliar os processos de aprendizagem e as relações entre docentes/discentes, gestores/docentes, docentes/pais e pais/discentes.

No processo de avaliar estudantes na área da linguagem, observei a leitura, escrita e interpretação de textos dos discentes. Geralmente, peço que os discentes leiam textos e respondam a questões por escrito, sendo assim, percebi que muitos estudantes possuem excelente capacidade intelectual, mas de acordo com a perspectiva de alguns professores, não conseguem retirar respostas implícitas dos textos. Fazem a leitura, no entanto, não conseguem interpretá-la de acordo com a racionalidade docente. Assim são muitos dos

³ Composição: José Maria Assis / Onildo Almeida.

estudantes que passaram por mim. Ao longo do processo, pergunto se a escola tem efetuado a função que se propõe. Pergunto-me, por que os docentes têm procurado diagnóstico para justificar a dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita dos discentes? Ou, questiono se os docentes estão reproduzindo o que o sistema faz com eles. Ainda, questiono se as políticas educacionais querem do profissional de psicologia escolar que culpabilize o professor pela má qualidade na educação. E, ainda, pergunto como os docentes se constroem enquanto pensadores críticos.

Outro momento que se conecta ao tema, foi um projeto de ida ao cinema, com a professora de Português e Ciências com alunos do 6º ano da Escola de Ensino Fundamental II em que atuei, na qual houve uma lista de alunos que iam e os que ficariam na escola, ou seja, os alunos que tiveram ocorrências ou suspensões foram proibidos de irem ao cinema. Pergunto-me: que perspectiva tinham as professoras que emitiram esta norma? Será que a mesma ótica da sociedade neoliberal, uso da meritocracia como parâmetro da sociedade vigente? A escola é mesmo para todos? Ou para os que conseguem ficar quietos e passivos? As perguntas que me faço, fazem lembrar Nosella (2010), que explica que a cultura do desempenho se caracteriza como meritocracia e justifica o sucesso e o fracasso discente.

Ainda é preciso relatar a participação em uma formação docente com dois profissionais da FTD Educação⁴, no município em que atuo, que reuniu professores da rede municipal no cine teatro da cidade, onde foram realizadas dinâmicas motivacionais. Na ocasião, perguntaram aos docentes participantes os problemas que viviam com os alunos para depois falarem de saúde mental como responsabilidade individual, como se o sistema opressor de exigências na instituição escolar não adoecesse o docente. Chamou-me a atenção que os docentes, ao responderem, não falaram a respeito das exigências que sofrem diariamente, os discursos deles foram responsabilizar as famílias e os alunos pelos problemas encontrados em sala de aula.

Após reflexão sobre os acontecimentos supracitados da minha prática profissional e realização da revisão de literatura científica, percebo que esta pesquisa se faz imprescindível. Visto que estudos recentes focaram na temática da construção do pensamento crítico, alertando para o momento atual da sociedade neoliberal, o uso excessivo de tela pelos discentes e a fragilidade do sistema democrático brasileiro. A reflexão da fragilidade da democracia do estado brasileiro se faz necessária pelo contexto atual, de polarização política, como as disputas eleitorais presidenciais entre 2018-2023, por exemplo, e suas consequências, como a invasão do Congresso Nacional no dia oito de janeiro de 2023 pelos

⁴ FTD Educação é uma empresa educacional que tem por objetivo oferecer materiais pedagógicos e serviços para instituições públicas e privadas.

cidadãos denominados de “bolsonaristas”. Sabendo-se que o êxito da sociedade democrática se efetiva com o pensamento crítico de seus cidadãos (Tenreiro-Vieira, 2004).

O movimento bolsonarista notabilizou-se por criar um movimento político de direita e extrema direita calcado em conservadorismo, defesa de um Estado militar e conjugado a uma economia neoliberal (Gomes, 2023). No entanto, Gomes (2023) alerta que este movimento é muito maior que o nome que o caracteriza, o autor questiona se uma volta ao fascismo brasileiro se sucedeu após investigações da operação Lava Jato, reacendendo a chama do fascismo, com o slogan: Deus, Pátria e Família, que defende valores cristãos com discurso de ódio para possíveis inimigos da família e da Pátria. Nesse cenário, emerge o presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, por um partido de extrema direita. Bolsonaro utilizou-se da construção do binarismo entre “nós” e “eles” para criar um clima de disputa e, por vezes, certa hostilidade contra o inimigo comum (Gomes, 2023). Bolsonaro não foi reeleito, sua candidatura está impugnada, mas o movimento bolsonarista continua nas mídias sociais; o discurso da extrema direita brasileira está em circulação.

Nesse contexto, compreendo que é urgente o pensamento crítico dos estudantes para elaborar os acontecimentos do cenário político brasileiro. Na atual conjuntura político-social brasileira, a proposta da pesquisa se torna essencial para oportunizar a reflexão sobre a construção da formação docente e o ensino para o pensar crítico dos estudantes, futuros eleitores deste país, de forma que se cumpra o papel das escolas na formação de cidadãos conscientes das suas ações.

Nossa pesquisa se âncora no pensamento crítico na perspectiva de Paulo Freire, de acordo com suas obras: *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia*. A partir do autor, podemos afirmar que o pensamento crítico se pauta na postura dialógica com o mundo concreto e factual. De modo que uma consciência crítica relaciona a experiência com suas causas e contextos, ou seja, implica ter uma prática que repudia a adaptação às imposições antidemocráticas do sistema neoliberal.

Parto da premissa que a formação docente pode auxiliar na emancipação sociopolítica do discente através do pensamento crítico, promovendo ações de transformação social. Assim, esta pesquisa pretende rever o lugar da escola e mobilizar reflexões sobre a formação docente.

O tema tratado neste estudo vem sendo abordado por outros pesquisadores, como em Tenreiro-Vieira (2004), em pesquisa acerca da educação de ciências, na qual percebemos a importância de fomentar o pensamento crítico dos estudantes, a fim de que possam exercer a cidadania efetiva. O estado da arte de Guimarães e Massoni (2020) objetivou apresentar uma revisão da literatura sobre um recorte específico, em relação à presença do referencial teórico da argumentação e do pensamento crítico no ensino de ciências. A análise desse

estudo permitiu assumir que o uso da argumentação e do pensamento crítico no ensino de ciências se constitui em uma estratégia pedagógica potencial.

Outro texto importante para este estudo, foi a pesquisa de Garcia (2012), que investiga a formação de leitores autorais e traz a prática docente orientada por uma pedagogia da autonomia, tendo com referências teóricas Bakhtin e Paulo Freire, referências essas que também fundamentam o presente estudo.

Assim, temos como referência teórica a filosofia da linguagem de Bakhtin (2006, p. 400), que concebe o sujeito como dialógico: “O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

De modo que o sujeito é constituído pelas relações sociais e interações discursivas. Nessa perspectiva teórica, o psiquismo do ser se forma pela primazia das relações sociais, seu pensamento se compõe de diversas vozes sociais, de modo que promove seu discurso a partir do contexto cultural e vozes deste contexto.

Esta pesquisa tem compromisso com a formação do docente das escolas, assim, vem comunicar aos docentes participantes do estudo, aos que se encontram com a dissertação que advém da pesquisa e a todos abertos a renovarem seus olhares para refletir sobre a prática docente. Pois, somente fortalecendo o pensamento crítico dos docentes é possível contribuir para o pensamento crítico dos discentes, a fim de propor uma sociedade mais democrática, justa e dialógica, como sinalizou e lutou o Professor Paulo Freire. Este estudo procura devolver o ato responsivo da docência para que possa emancipar e encontrar o poder de transformação social através das brechas do sistema educacional posto atualmente.

Para a realização da pesquisa, foram realizadas entrevistas dialógicas com seis docentes da área da Linguagem, conforme descreve a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física), do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de um município do sul de Minas Gerais. A escolha de docentes da área da linguagem se deu pelo tema da pesquisa, ainda que o pensamento crítico deva permear todas as áreas de ensino, na área da linguagem os docentes são desafiados a abordar o tema de modo mais direto e constante.

Este texto apresenta-se organizado da seguinte maneira:

- a. A seguir, apresento meu Memorial de Formação, contextualizando o leitor de minha inserção na área da Educação, como chego ao mestrado e me aproximo do tema em estudo;
- b. Capítulo 1 - Contextualização do Cenário Social, político e ideológico, em que discorro sobre o contexto no qual se insere a temática e realizo uma análise crítica das políticas educacionais que incidem na formação e prática docente.

- c. Capítulo 2 – Construindo o olhar teórico para o pensamento crítico e a Formação Docente, que apresenta uma revisão da literatura sobre o pensamento crítico discente e traz a teoria que fundamenta esta pesquisa. Para tanto, são discutidos conceitos de Paulo Freire e do Círculo de Bakhtin. Apresenta-se também a perspectiva desses e outros autores, como Antonio Nóvoa, para a discussão da formação docente.
- d. Capítulo 3 – Percurso metodológico, que demonstra o processo da presente pesquisa, trazendo as informações dos participantes do estudo e como foram realizadas as entrevistas dialógicas. Neste capítulo, relato o diálogo como procedimento metodológico e apresento o contexto da pesquisa.
- e. Capítulo 4 – Construindo compreensões, em que apresento as análises desenvolvidas. As compreensões dos enunciados foram organizadas em eixos de discussão e análise: *i. As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?*; *ii. Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes*; *iii. A arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico.*
- f. Considerações Finais – Parte que traz os aprendizados desta pesquisa.

O presente estudo foi um processo de formação profissional intenso, que trouxe a percepção de que não sabemos quase nada a respeito de determinado assunto, e os colegas de mestrado, a professora orientadora e os professores das disciplinas vêm como um alicerce importante para o processo de me tornar pesquisadora acadêmica, além de uma professora e profissional da educação buscadora de novos conhecimentos. Esperamos que os resultados desta pesquisa mobilizem novos estudos e sirvam de ponte para outros pesquisadores dos assuntos tratados aqui.

Memorial de Formação

A Escola é

Escola é ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, O coordenador é gente, O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.
 E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
 Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se "amarrar nela!"
 Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Poema de Paulo Freire)⁵

A ESSÊNCIA DE SER MARIA. QUE PRECISO TER FORÇA, QUE PRECISO TER RAÇA,
 ESTRANHA MANIA DE TER FÉ NA VIDA

Maria, Maria

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
 Uma força que nos alerta
 Uma mulher que merece viver e amar
 Como outra qualquer do planeta
 Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
 É a dose mais forte e lenta
 De uma gente que ri quando deve chorar
 E não vive, apenas aguenta
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
 É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui
 A estranha mania de ter fé na vida
 Mas é preciso ter força, é preciso ter raça

⁵ O Professor Paulo Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921. Foi um educador e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado de pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

É preciso ter gana sempre
 Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
 Mistura a dor e a alegria
 Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
 É preciso ter sonho sempre
 Quem traz na pele essa marca possui
 A estranha mania de ter fé na vida
 (Milton Nascimento e Fernando Brant)⁶

Relembrar a história de vida é reviver os fatos do passado com o olhar do presente. Assim como a Professora Maria Emilia Amarante Torres Lima, importante pesquisadora da Análise do Discurso de linha francesa no Brasil, relata, o olhar que estabeleço sobre a memória do passado depende da minha relação com o momento presente (Souza, 2021).

No sentido de contar a minha história de vida e acadêmica, faz-se necessário relatar quem sou, as vozes que me constituíram e os contextos que me formaram. Ao pensar em memória, recordo-me da bela música “Perfume de Memória (Despertar da Palavra)”, do músico e cantor Oswaldo Montenegro, que declama: “faz nossa memória desenhar a paz, traz um dia novo, deixa a dor para trás”. O ato de recordar me leva a buscar a paz. Ao relembrar, encontro em Walter Benjamin a alusão de que rememorar “é a impossibilidade de voltar ao que já acabou, mas da necessidade de reelaborar (perlaborar) a memória na experiência atualizada” (Paim; Santana; Hadler, 2023, p.195).

Neste esteio, imagino a minha vida como um rio, e as pedras no curso dessa água como os fatos marcantes do meu percurso. Este rio me conduz para quem sou e para o meu modo de ser estudante, pesquisadora e profissional da educação, considerando todos os contornos, margens e contextos que me trouxeram até aqui.

O Contexto e os Contornos

Por volta do ano de 1982, o mundo experienciava um momento tenso: a Guerra Fria, período marcado por disputas armamentistas nucleares. Foi nesse período, em 1986, que houve o fatídico acidente em Chernobyl. Sabe-se também que, em 1989, ocorreu a queda do Muro de Berlim. As guerras mobilizam os estudiosos a pensar sobre a formação humana e a procurar formas de melhorar a educação.

Nessa década de 80, no Brasil, os trabalhadores lutavam por seus direitos, e em 1980 nascia o Partido dos Trabalhadores (PT). Assim, a Constituição Brasileira sofreu uma

⁶ Milton Nascimento nasceu no Rio de Janeiro, em 26 de outubro de 1942. É um cantor, compositor e multi-instrumentista brasileiro reconhecido como um dos mais influentes artistas da história da música nacional. Foi criado em Três Pontas- MG. Fernando Brant nasceu em Caldas, em 9 de outubro de 1946 e morreu em Belo Horizonte, em 12 de junho de 2015. Foi um compositor e letrista brasileiro. Na década de 1960, na cidade de Belo Horizonte, participou do movimento musical.

significativa reforma em 1988. Iniciava-se a redemocratização do Brasil, e findava o período ditatorial.

Neste contexto, entre o fim de uma ditadura e o recomeço de uma nova educação, no século marcado por guerras e com os pensamentos de Lev Vigotski, Pestalozzi, Maria Montessori, Rudolf Steiner e Jean Piaget, surgiam ideias para a formação de “um novo homem”. Ao debruçar-me sobre o meu percurso educacional, imagino a vida como um rio, e estou em um barquinho, navegando por mares muitas vezes desconhecidos. Nasci no dia 05 de julho de 1982, ano de Copa do Mundo. No dia e horário em que vim ao mundo, o Brasil jogava contra a Itália e perdia o jogo.

As minhas primeiras memórias

A minha identidade, com o nome que recebi, é diferente da essência que guardo em mim: a Maria, um dom, uma certa magia. É preciso abrir as portas do meu coração e contar a minha história, marcada por superações e vitórias. Nasci em 05 de julho de 1982, em Alagoinhas-BA, terra das lagoas.

Existe uma longa história que me fez forte e determinada, mas o que cabe aqui é a importância dessa força de ser Maria e a eterna gratidão pelos meus pais biológicos. Guardo em mim que minha mãe me doou para a família paterna para que eu estudasse e fosse alguém. E minha tia, que me criou, cumpriu sua palavra, com incentivos ao estudo e a boas escolas.

Meu nome de batismo, dado por minha mãe biológica, é Maria Aparecida dos Santos, um nome comum a muitas mulheres brasileiras. Traz a homenagem que Milton Nascimento canta em seu refrão: “Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria, mistura a dor e a alegria, a estranha mania de ter fé na vida”. Assim, minha essência é delicada e sensível como a de Maria, mas também recebi o nome de Hazel, de origem árabe, que significa “Deus deu a graça e o perdão”. Meu ser é uma junção de delicadeza e força: Maria Hazel.

Como os indígenas em uma comunidade, fui educada por muitas mãos, as de mulheres fortes e lutadoras (minhas tias), exemplos para mim de docência, trabalho e dedicação. Minha avó paterna sofria com o alcoolismo de meu avô. A vida não foi fácil para elas, e o modo de se comunicarem era confuso e com ruídos. Essa comunicação que observei me levou a buscar uma forma melhor de me expressar, procurando a arte da palavra. Como explica Regina Machado (2015, p. 4), a arte da palavra, oral ou escrita, nos leva à transformação de “um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação”.

Na minha infância, lembro-me de conflitos familiares e de me perguntar: como construímos a paz? Como devemos dialogar para resolver os conflitos? O desejo de paz

começou a nascer em mim. Assim, pensando nessas experiências, percebo que delas (também) vem o meu querer de trabalhar pela formação docente e usar os conhecimentos da filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin nas formações no âmbito da educação.

Muitas histórias tenho para contar, de modo que a escola foi e é um porto seguro e a vontade de buscar conhecimento me impulsionou a estudar sempre, desenvolvi amor pela escola. Toda essa história me levou a trabalhar na escola e a motivar os discentes a estudar. Melhorar processos de aprendizagem e relacionamentos humanos, aprendendo a usar a arte da palavra.

Um lugar de sossego e alegria, a Escolinha do Guri

A Escolinha do Guri era uma casa de cor verde, onde morava minha Tia Felicidade, em Alagoinhas-BA. O meu processo de aprendizagem escolar começou ali, em 1985. A escola, de influência montessoriana, ficava em um espaço entre árvores, vizinha à residência da minha avó.

O movimento de escolas Montessori no Brasil se difundiu depois da década de 50 e o ideal de formação do ser humano era promover liberdade, atividade e independência (Lancillotti, 2010). Ao refletir sobre a pedagogia da primeira escola que estudei, percebo que existe uma confluência entre a proposta de Maria Montessori e a postura da Professora Felicidade. Asseguro o estímulo que recebi para me tornar uma aluna com autonomia, que argumenta e resolve problemas com independência. Além disso, a vivência com a Professora e Tia Felicidade fomentou em mim o gosto pelo conhecimento e o respeito ao professor.

Na Escola do Guri havia um pé de seriguela, onde eu amava sentar e observar as folhas e pássaros que ali pousavam. Tinha muitos amigos e primos estudando lá. Lembro-me de que, ao terminar minhas atividades, eu auxiliava os amigos. Foi uma experiência escolar encantadora.

As Vozes que ressoam na minha consciência

Em memórias relacionadas à aprendizagem, existem três pessoas importantes na minha rota de estudo: minha Vó Hazel, minha Tia Felicidade e minha Tia Madri. A primeira é a pessoa de quem herdei o nome e com quem aprendi a amar o estudo. Ela me ensinou a cuidar das plantas e dizia: “o saber morre com o dono”. Ela, aos 83 anos, foi para a Universidade estudar História, porque sempre gostou de ler e contar histórias.

Minha Tia Felicidade me alfabetizou bem cedo, e lá já comecei a ensinar os colegas que tinham dificuldades. Por esta tia, mulher e professora, tenho um sentimento de gratidão e respeito pelo amor em ensinar.

Ainda posso falar que minha Tia Madri me ensinou o gosto pela música e pela arte, a sensibilidade em observar as pessoas e a importância de me religar a Deus.

Outras memórias vivas são de acordar cedo e ouvir minha avó falar: “escuta os bem-te-vis”. Acredito que minha profissão de psicóloga escolar nasceu pelo gosto de ouvir e cuidar de pessoas, sentimento que desenvolvi em contato com quem me formou.

Muitas leituras e vozes compõem meu pensar. Como explica Volóchinov, do Círculo de Bakhtin, o pensamento “de todo indivíduo possui seu auditório social estável” (Volóchinov, 2017, p. 205). Posso dizer que meu auditório é rico de experiências e de vozes que falam do cuidar do ser humano.

As lembranças da minha infância que guardo na memória, faz-me um ser leve, com ricas experiências de contato com a natureza, com a arte, com a música e com o universo das pessoas. Acredito que minha profissão de psicóloga escolar nasceu pelo gosto de ouvir e cuidar de pessoas, sentimento que desenvolvi em contato com as três mulheres que me formaram.

A poesia e a arte fazem voz dentro de mim, ao me deparar com artigo do autor Felipe Fernandes, com o título: “Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática” (Fernandes, 2014), que relaciona a biografia de vida ao poema de Manoel de Barros: Biografia do Orvalho. Entendi o encantamento de se contar a própria história. Assim, me inclino a fazer poesia, de tantas que já fiz ao brincar com as palavras guardadas nos esconderijos da memória de vida. Poesia da minha vida:

Aos sons dos Bem-te-vis

Ao ouvir os bem-te-vis
Imagino os colibris
Deitada no colo de Vó
Era um abraço de Rouxinol

Tão pequenina
Fazia filosofia no pensar
Na infância alegrar
Na escola do Guri
Palavras a girar

Da seriguela
Pintava Aquarela
Na solidão do pensar
Como o ser humano ajudar

Terminava prontamente a lição
De quatro anos alfabetizada
Os colegas, auxiliava a ler e escrever

Como se adivinhasse
Que a educação um caminho ...chegasse
Para que o mundo se transformasse

Dos cantos dos bem-te-vis
Os rostos agentes
Um elo convergente
Estudar
Acrescentar
Ao mundo de formação

Cantar como o Sabiá
Em flor em verso se aconchegar
Pôr o amor em ação
Buscando a transformação
Em gestos de amizade
Fazendo formação docente
Para gente, se tornar agente de boa educação.
(Hazel Berger, 2025)

A leitura do primeiro livro

Aos sete anos, mudei de escola, porque minha tia Felicidade disse que eu precisava aprender mais. Fui para a Escola São Francisco de Assis, que era muito grande. Minha professora, Cidinha, dizia para minha mãe que eu fazia tudo, mas não falava muito. Foi ela a responsável por descobrir a miopia. Ao usar óculos, o mundo da leitura se descortinou ainda mais para mim, e o primeiro livro de que me lembro ter lido foi O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry. Toda criança guarda os sonhos do pequeno príncipe, de afeto com as plantas e os animais, em um mundo imaginário de fantasia. Para alegrar, uma poesia:

Grandes Amigos

Os livros
Grandes amigos

Diálogos complexos
Mundos novos descobertos
Pequenina perguntando ao Pequeno Príncipe
Como uma Jiboia engole um elefante?

Abrir um livro é encantador
Por isso, ser podemos ser zelador
De bibliotecas
Como as de Alexandria
Fazendo verso e poesia
Para pôr flexibilidade
No pensar
E, Imaginar
O Mundo girar
E a roda inventar
Conhecimento despertar
(Hazel Berger, 2025)

A infância e a fase adulta se entrelaçam na minha vida. Estudei naquela escola e agora estou no Mestrado no Programa de pós-graduação em Educação na Universidade São Francisco. Na disciplina "Narrativas e Histórias de Vida", ministrada pela professora Adair Nacarato, nos foi pedida uma foto que trouxesse uma lembrança da escola. Pensei na foto do Passeio da Primavera na Escola São Francisco. Passei duas horas procurando nos álbuns a imagem que representava um dia de alegria, quando fui a rainha da primavera.

Figura 1 - Eu, aos 7 anos, na Escola São Francisco



Fonte: Arquivo pessoal

O Rio foi crescendo, as margens se alargando e florescendo a juventude

Entre 1989 e 2000, cursei do Ensino Fundamental ao Ensino Médio em escolas de freiras. No cenário político-econômico dos presidentes Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, houve o confisco das poupanças dos brasileiros e uma inflação que só se estabilizou com o Plano Real. Nesse período da minha vida, houve fatos marcantes no Brasil, como a morte de Ayrton Senna, em 1994, e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996.

No contexto em que vivi a juventude, fui uma jovem que gostava de ficar na cama lendo livros e escrevendo poesias. Estudei na Escola Santíssimo Sacramento, um espaço que

me auxiliou a persistir nos estudos e a idealizar meu futuro profissional. Uma das minhas amigas fazia magistério, e eu a auxiliava em seus trabalhos, acompanhando sua formação docente com admiração. Ao concluir o Ensino Médio, passei a dar aulas de matemática e física em um cursinho particular.

Continuando a percorrer o rio da vida, iniciei, em 2003, o curso de Licenciatura em Física na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na Bahia. Mas a necessidade de compreender o ser humano sempre tocou o meu âmagô. Assim, após o 11 de setembro, acontecimento da queda das Torres Gêmeas, em Manhattan nos Estados Unidos, atacadas por um grupo terrorista, fui a um grande encontro de Psicologia na Paraíba e segui o curso do rio, velejando em mares desconhecidos. Saí da Bahia e, em 2003, fui estudar Psicologia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa.

Na universidade, dois projetos marcaram meu itinerário: o mapeamento do trabalho precoce para a Organização das Nações Unidas (ONU) e o Projeto Zé Peão, de educação de jovens e adultos em canteiros de obras. O Projeto Zé Peão me apresentou a Paulo Freire e a uma visão dialética e crítica das estruturas educacionais. Esse momento me ensinou que “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (Freire, 2011, p. 80). Internalizei, então, o processo de ação-reflexão-nova ação.

Houve uma transformação nas minhas concepções educacionais. O contraste entre a educação “bancária” das escolas católicas e a proposta “problematizadora” do Projeto Zé Peão, pautada em Paulo Freire mudou meu jeito de ser aluna e professora. Após a experiência no canteiro de obras, comecei a reconhecer o diálogo como um fenômeno humano que se revela na palavra.

Além disso, deparei-me com a frase: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (Freire, 1987, p. 79). Para estar na educação, na postura dialógica de Freire, é necessário fundamentar-se no amor, na humildade e na fé. Essa forma de pensar chegou à minha consciência, gerando uma postura mais dialógica no meu labor.

No curso de psicologia, na UFPB, vivi um momento especial: foi lá que encontrei meu querido e amado esposo, João Rafael. Nem imaginava tantas travessias e histórias que viveríamos e estamos vivendo. Segue a foto de nós dois enamorados, bem jovens, no sítio de amigos:

Figura 2 - Eu e meu esposo no sítio de uns amigos em João Pessoa-PB



Fonte: Arquivo Pessoal

O rio chegou ao mar! No mar de Ilhéus - BA o amor se expandindo, formação acadêmica e início da vida profissional

Minha vida profissional como psicóloga iniciou-se em 2009, no Centro Psicopedagógico da Educação Inclusiva (CEPEI), em Itabuna-BA. No mesmo período, entrei na especialização em Psicologia Social na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus-BA. No Centro Psicopedagógico, aprendi a abordar as pessoas com acolhimento, a redigir documentos, a palestrar e a me relacionar com a equipe multiprofissional.

Houve o marco que modificou meu ser por inteiro: o casamento e o nascimento do meu primeiro filho, Samir, em 2010. Ser mãe do Samir ensinou-me a amar de um jeito que eu não havia experimentado. Ele, uma criança cheia de vida, com um desenvolvimento surpreendente, me fez descobrir que eu precisava de uma escola diferente.

Em 2012, nasceu minha filha Luíza. Por conhecer uma escola diferente, a Associação Rural Dendê da Serra, em 2014, mudamo-nos para Serra Grande-BA. Conheci a pedagogia Waldorf e deixei a psicologia educacional para trabalhar como professora de reforço escolar. Foi um momento que desenvolveu minha abordagem à infância.

Rudolf Steiner, precursor da escola Waldorf, em conferência aos docentes, questionou: “como podemos aprimorar nossa prática de ensino para que o conhecimento transmitido tenha algum significado para a vida da criança?” (Steiner, 1986, p. 10). Tal interrogação permeia meu pensar como o do autor.

O sonho de viver a pedagogia Waldorf precisou ser interrompido pela missão de ser mãe mais uma vez, a terceira gravidez. Nasceu Mariana, em 20 de outubro de 2014. Já em

2015, nasceu meu quarto filho, Samuel, quando descobrimos que a vasectomia havia falhado. Voltamos a morar em Itabuna-BA, e eu retornei ao CEPEI.

Somente em 2017 mudei-me do Nordeste para o Sul de Minas. E um detalhe: estava grávida de oito meses do João, meu quinto filho. A mudança teve o objetivo de que meus filhos estudassem na Escola Municipal Araucária, de pedagogia Waldorf.

A visão de ser humano que se aproxima do meu pensamento é a descrita por Mikhail Bakhtin: um ser constituído nas relações, composto de sua história e sempre inacabado. Ponho-me em movimento, em busca de algo mais, e assim sigo na eterna busca por conhecimento.

Em 2018, fiz uma licenciatura complementar e, logo depois, trabalhei como professora de educação infantil. Sofri, porque minha forma de dar aula era da pedagogia Waldorf, e eu estava em uma escola de sistema apostilado.

Em 2019, fui aprovada em um concurso para psicóloga escolar em Extrema-MG. Fiquei três anos indo e vindo de Camanducaia, mas, quando o Samir concluiu a quinta série, mudamo-nos para Extrema. Aqui estamos.

Aqui estamos: Eu e João Rafael, com dois filhos jovens, Samir tem quatorze anos, Luiza tem treze, e as crianças, Mariana tem dez anos, Samuel tem 9 anos e João fez oito anos. Nossa família é alegre e dinâmica, cada filho faz aula de um instrumento musical e esporte.

A música se faz presente em minha vida, uma contemplação para alguém que toca instrumento. Neste aspecto, Suzuki (1994), que desenvolveu o método de tocar violinos, acredita que o homem é governado pela força da vida, e a força da vida humana, vendo e sentindo o meio ambiente desenvolve novas faculdades.

Incentivo os meus queridos filhos a desenvolverem o gosto musical e a tocarem instrumentos. Portanto, o Samir toca violino, Luiza e Mariana fazem teclado e canto coral e Samuel e João aprendem flauta doce e canto. Acredito que a música é fundamental para a boa educação do ser humano, pois aprendem a ouvir e a cantar, além de a música estimular a área cognitiva e ser um recurso emocional. Uma música que retrata a nossa família é “Nossa história”, da Banda Arueira:

Nossa História

Como vem de repente eu nem tava pensando
Mas na porta do peito bateu forte você
E assim veio entrando e se fez de casa
Num piscar de tempo que a gente nem vê
De alguns momentos já tem uma cara

Que esta nossa história é bom de se viver
Feito chuva que canta, aconchegando as varandas
Feito rios que se encontram pra mais forte correr

Feito chuva que canta, aconchegando as varandas
Correnteza dos dias só me leva a você

Com você quero cheiro de um chão molhado
A cor do céu do cerrado em nosso entardecer
E ver amanhecer de um dia dourado
Com os guris do lado e nosso jeito de ser
Com você quero cheiro de um chão molhado
A cor do céu do cerrado em nosso entardecer
E ver amanhecer de um dia dourado
Com os guris do lado e nosso jeito de ser

Eita coisa estranha veio arrepiando
Deu saudade de um tempo que nem sei dizer
Os mistérios nas entrelinhas dos sentimentos
Sinto que de outros tempos já conheço você
De alguns momentos já tem uma cara

Figura 3 - Aniversário de 9 anos do Samuel - Minha Família



Fonte: Arquivo Pessoal

Novos Horizontes! Chegada ao Mestrado

A busca por ser professora universitária motivou-me a procurar o Mestrado em Educação. Conforme escreve Freire, a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar” (Freire, 2003, p. 28). Eu estava muito desanimada com a dissociação entre teoria e prática. Um amigo astrólogo me aconselhou a fazer o Mestrado. Encontrei o edital da Universidade São Francisco (USF), fiz o esboço do projeto e, surpreendentemente, fui aprovada.

Meu querer de fazer o Mestrado é um desejo de trabalhar pela formação humana e docente, com o objetivo de auxiliar os professores a se unirem no propósito de uma educação democrática e justa. Assim como propõe Antônio Nóvoa (2022a), com suas três teses para melhorar as formações: novo ambiente institucional e pedagógico, centrar a prática no terceiro conhecimento e união do coletivo ou colegiado de docentes. Essa premissa de Nóvoa sugere o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração e na cooperação, em “comunidades de prática”, cuja melhor tradução é “comunidades de trabalho” ou “comunidades profissionais” (Nóvoa, 2022a).

Uma Narrativa de Formação Docente, muitos sentimentos!

No desejo de atuar com formação docente, conversando com o gestor sobre a necessidade de uma atuação coletiva na escola pública onde trabalho, propus a realização de uma formação para os professores do Ensino Fundamental I. Após uma reunião, acertamos a formação. No entanto, na véspera, a orientadora pedagógica tentou desmarcar.

Fiquei chateada. Eu tinha dado a minha palavra às professoras e investido 12 horas de trabalho na preparação. Conversei com o gestor e a formação aconteceu. O tema foi “Leitura e Escrita”, com uma proposta de poesia Aldravia, criada por uma poetisa mineira, que se compõe de seis versos de uma palavra cada verso. Também propus aos docentes lembrarmos a importância da leitura diária para proporcionar imagens mentais aos discentes, a fim de auxiliar a escrita. Foi um momento de escuta das problemáticas das professoras e de construção de novas ideias.

No dia seguinte, minha filha me contou que a professora dela, que havia participado da formação, havia levado um livro de Nárnia para a sala. Acredito, assim, que houve uma repercussão positiva. Fiquei feliz por atuar novamente como formadora. Ao final, as professoras não queriam sair da sala, dizendo que as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) deveriam ser sempre daquela maneira. O sentimento foi de alegria e contentamento. Como afirma Freire (1996, p. 50), “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo”.

Assim, observando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola do ensino fundamental I, com quarto e quinto ano, pensei em realizar uma formação docente nos eixos: Leitura, escrita, interpretação de texto e linguagem matemática. Do mesmo modo que, conversando novamente com o gestor, iniciou-se o trabalho para formação da equipe interdisciplinar. O gestor propôs uma primeira reunião com a orientadora pedagógica (OP) e acertamos a formação, que aconteceu no dia 29 de abril de 2025. A orientadora pedagógica parecia não se incomodar, mas no dia, pela manhã, me enviou mensagem dizendo que tinha assuntos para resolver com os professores, o que era uma desculpa para

me dispensar. Fiquei chateada e havia conversado na sexta-feira anterior com cada professora para saber de suas necessidades, dei minha palavra de fazer a formação na noite da terça-feira seguinte. Conversei pessoalmente com o gestor pela manhã, a respeito de minha palavra acertada e que precisava ser cumprida, além disso, eu havia investido 12 horas de trabalho (três horas preparando slides, duas horas na reunião de equipe e cinco horas ouvindo os docentes), me preparando para realizar uma formação de 2 horas. O gestor disse que havia sido acertado em reunião e iria acontecer a formação docente. Ele conversou com a orientadora pedagógica e na terça-feira à noite, a formação aconteceu. Falamos de agrupamento de níveis e sobre não expor os alunos em situações de sala de aula. Uma docente falou que fazia o trabalho com estações do ano e os discentes passavam em todas as estações na mesma aula e, ao final, propunha a escrita de poesia Aldravia. Também falamos sobre a ideia de ir crescendo os gêneros de escrita (como, cordel, narrativas, textos jornalísticos e outros), culminando com o Sarau na escola.

Meu lugar na Educação

Na busca de uma educação de qualidade, justa, democrática e em prol de alunos e professores, às vezes, sou bastante criticada.

Tenho assumido, em minha prática nas escolas, a postura de romper com a opressão. A minha autenticidade e verdade nas relações que estabeleço custa um preço. A franqueza que exerço em reuniões da psicologia escolar, minha insistência em atuar segundo leis e documentos norteadores, e o simples fato de questionar, desagradam a alguns superiores. Ao que parece, pensar não é algo que eles desejam dos subalternos.

Como nos ensina Freire, não se pode praticar uma educação libertadora sendo um ser oprimido. É necessário enxergar a opressão vivida e lutar para se libertar dela, levando outros a se libertarem também. Enquanto pesquisadora freiriana e bakhtiniana, assumo o risco de não me deixar ser oprimida e continuar lutando para libertar outras consciências.

O conhecimento sem prática não leva à libertação; é preciso agir conscientemente no mundo para transformar as situações opressoras. Este processo de pesquisa me levou a conhecer melhor meu “ser não assujeitado” e fortaleceu minha convicção de ser firme naquilo que desejo implementar no mundo.

CAPÍTULO 1 - Contextualização do Cenário Social, político e ideológico

1.1 A Nova Ordem Neoliberal e a Reforma Educacional Global

Catingueira, se és feliz / não zombes nunca / deste teu contraste / segura tua raiz e pede a Deus / que ela nunca se gaste.

Marinês, na música "Catingueira"

Ao observar a lida diária dos professores e professoras, encontramos na letra da música catingueira a simbologia do papel do professor que, mesmo na “seca” das políticas neoliberais do contexto social, mantém sua raiz e resistência (“enfolharada”). Tal qual esta planta, muitos professores continuam no caminho da docência com força e vontade de vislumbrar uma educação libertadora.

A escola em que realizo esta pesquisa está localizada no extremo sul de Minas Gerais. O município tem uma população de 53.482 habitantes com 22 escolas Municipais e Centro de Educação Inclusiva, somente quatro delas são de ensino fundamental II. A escola em estudo possui 1.020 estudantes. As escolas de ensino fundamental II têm gestão escolar composta por: Diretor, Diretores adjuntos e Orientadora Pedagógica. Como profissionais de apoio, cada escola conta com: psicólogo escolar, psicopedagogo, inspetores de alunos e monitores de inclusão (IBGE, 2022).

As escolas da rede do município mineiro possuem contrato com a empresa FTD Educação (vigente nos anos de 2025 e 2026, quando da realização da pesquisa). A escola onde a pesquisa se realiza está inserida no contexto neoliberal contemporâneo, das parcerias público-privadas, com a proposta de currículos hegemônicos, alinhados à BNCC.

Conforme Dardot e Laval (2016), o sistema neoliberal é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Neste caso, no macrossistema, “as oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma aliança de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial” (Dardot; Laval, 2016, p.8). Sabemos que nos microssistemas, a política sistêmica neoliberal inibe os aspectos sociais e políticos: a união de forças contra hegemônicas de grupos coletivos antineoliberais, pois os indivíduos são submetidos à concorrência entre si, então, unir-se para lutar contra o sistema não é tão fácil.

Os autores alertam-nos para o sofrimento causado pelo sistema neoliberal na subjetividade dos indivíduos, que na concorrência desmedida de uns com os outros impera o egoísmo social, a negação da solidariedade e da redistribuição e que pode desembocar em

movimentos reacionários ou até mesmo neofascistas. Além disso, Dardot e Laval (2016) chamam a atenção para uma crise que se caracteriza pela agrura global do neoliberalismo como modo de governar as sociedades. Ou seja, a crise mundial é uma síncope geral da “governamentalidade neoliberal”, isto é, de um modo de governo das economias e das sociedades de apuração generalizada do mercado e da concorrência.

No contexto neoliberal, outros pesquisadores, como Lastres, Algagli, Lemos e Legey (2002), apontam como desafios da sociedade: a crescente intensidade e complexidade dos conhecimentos desenvolvidos e a acelerada incorporação de conhecimentos nos bens de serviços produzidos e comercializados. Esses autores denominam a sociedade atual como “era do conhecimento”, no sentido de destacar uma avalanche de informação, com a falsa ilusão de melhor acessibilidade ao conhecimento. A vista disso, pode-se questionar se verdadeiramente todos têm acesso ao conhecimento, acesso à tecnologia, condições sociais satisfatórias para se dedicar ao estudo. Em relação ao fracasso estudantil, o discurso nas escolas é da culpabilização, do próprio estudante ou da família pelo fracasso escolar, como assinala Patto (2022).

Destarte, mudanças do capitalismo, ou seja, uma delas o “advento do neoliberalismo” permitem explicar, pelo menos em parte, a natureza das reformas em curso na educação, como o nascimento e o desenvolvimento de um sistema de educação e de instrução separado da família e dos meios de trabalho, constituem uma das grandes transformações do Ocidente. A nova ordem neoliberal promove a tendência de uma transformação de conjunto dessas sociedades marcada pela autonomização das diferentes ordens da religião, da política, da economia e do pensamento (Laval, 2004).

Ao perguntar-me, de onde surgem as políticas públicas de educação no Brasil e com quais intenções são propostas as mesmas, encontro autores, como Hypolito (2021), Verger et al. (2018) e Sahlberg (2006), que explicam que o processo de globalização neoliberal criou o Movimento de Reforma Educacional Global - Germ, desde 2001, a fim de implementar ideias para a ótica da educação nos parâmetros neoliberais: de competição, mão de obra manipulável a serviço do mercado e proliferação do individualismo. Hargreaves et al. (2001) relatam como a nova ortodoxia educacional, caracterizada em várias partes do mundo, principalmente em países anglo-saxões como também norte-americanos, propõe esta “nova ordem”. Os principais componentes dessa nova ortodoxia são, segundo Hargreaves et al. (2001):

- Padrões elevados de aprendizagem, em que se espera que todos os alunos (excluindo apenas aqueles com as disfunções mentais mais severas) alcancem.
- Aprendizagem mais profunda, que vai além da simples memorização de conteúdo para enfatizar a compreensão conceitual, a resolução de problemas e a aplicação do conhecimento, essenciais para a participação na nova economia do conhecimento.

- Currículo centralizado, que busca garantir um compromisso comum e consistente com o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer para atingir os altos padrões necessários na sociedade atual.
- Foco em alfabetização e numeramento, e em menor grau, em ciências, como alvos principais para a reforma e para a elevação dos padrões de aprendizagem.
- Indicadores e rubricas de desempenho, que permitem que professores e outros saibam quando os padrões foram ou não alcançados.
- Avaliações alinhadas, que estão estritamente ligadas ao currículo prescrito e aos padrões de aprendizagem.
- Responsabilização por consequências, em que o desempenho escolar geral está ligado a processos de acreditação, inspeção e financiamento baseados no sucesso ou fracasso.

Ao esmiuçar algumas políticas públicas educacionais do Brasil, encontramos os componentes citados acima, que focalizam na expansão do acesso, permanência e inclusão de grupos historicamente marginalizados. De certa forma, corroboram com padrões elevados de aprendizagem, ao construir avaliações para monitorar essas aprendizagens, como, por exemplo, do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB), criado em 2007.

Ademais, Hargreaves et al. (2001) apontaram críticas contundentes ao componente do currículo da agenda internacional, denominado de Currículo Apressado, pois apresenta uma propensão de apressar as crianças, exigindo com que aprendam mais coisas, mais cedo e mais rápido, o que leva à priorização do conteúdo em detrimento da “aprendizagem”. Isso elimina o espaço para *ouvir a voz do aluno* e amordaça o desenvolvimento de talentos de aprendizagem ao longo da vida. Assim, podemos compreender de onde se origina a ideia do programa nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC), lançado pela Presidenta Dilma Rousseff, em 2012. Vê-se que o Brasil comprou as propostas da nova ortodoxia educacional, modelo de padronização, não apenas a desprofissionalização docente em exercício, mas também impõe um novo paradigma para a formação docente.

Hargreaves et al. (2001) ainda tecem críticas ao Currículo Clínico: na prática, o currículo baseado em padrões torna-se clínico e convencional, com alfabetização, numeramento e ciências recebendo importância acima das outras áreas de conhecimento. As artes e as ciências sociais são relegadas a áreas onde os aprendizados “fundamentais” são aplicados. O foco excessivamente cognitivo e clínico exclui a aprendizagem emocional e o desenvolvimento pessoal, que são especialmente valiosos para alunos de minorias e desfavorecidos (Hargreaves et al., 2001). Currículos padronizados conectam-se mal com sociedades culturalmente diversas, pois não reconhecem que a aprendizagem é uma prática social, e não apenas intelectual. A minha experiência de psicóloga escolar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem pode comprovar que a escola pública funciona com

currículo apressado e clínico de forma que cria um sistema excludente, separando o discente que aprende rápido do que não aprende. O último precisa de um laudo para justificar a sua não aprendizagem.

Outra observação crítica de Hargreaves et al. (2001) é a padronização e desprofissionalização, quando os padrões são prescritos de forma rígida e sem a participação dos professores, eles se sentem desmoralizados e desprofissionalizados. Após mais de uma década de prescrição curricular detalhada na Inglaterra e no País de Gales, muitos professores se sentem menos confiantes, clinicamente complacentes e cada vez mais estressados, levando a uma grave crise de recrutamento, assim como os professores brasileiros se sentem, posso assegurar pela convivência com eles.

Os contextos contraditórios: a reforma baseada em padrões é frequentemente implementada em contextos de recursos reduzidos e apoio inadequado à educação pública, juntamente com sistemas de competição entre escolas. As evidências mostram que essas reformas não diminuíram a lacuna de aprendizagem entre alunos favorecidos e desfavorecidos. Além disso, há relatos de aumento da alienação e exclusão de alunos, especialmente em escolas que lutam para manter seus registros de desempenho em alta (Hargreaves et al., 2001). Neste sentido, a padronização promove o processo de competição acirrada entre as escolas para elevarem suas notas através das avaliações externas.

Importante salientar a entrada do Banco Mundial (BM), nas três últimas décadas, investindo na educação de forma direta, recordando a Conferência Internacional de Educação com UNESCO, UNICEF, PNUD e o BM, que definiu a educação básica como a prioridade para esta década (Tommasi et al., 1996).

De acordo com o BM (1995), seis mudanças fundamentais em relação ao tema educativo aconteceram dentro desse organismo desde 1980, época em que o Banco publicou seu primeiro documento de política para o setor educativo, "Prioridades e Estratégias da Educação". Essas mudanças estão entranhadas nos documentos brasileiros relacionados à educação:

1. Um notável incremento dos empréstimos para a educação. O volume total de empréstimos para a educação foi triplicado e sua produção duplicou dentro do total de empréstimos do BM.

2. Importância crescente concedida à educação de primeiro grau (ensino fundamental I) e, mais recentemente, aos primeiros anos da educação secundária. Entre 1993-94, esses dois níveis representaram metade dos empréstimos destinados à educação. Ao mesmo tempo, vem diminuindo o incentivo aos investimentos em educação superior e vem se promovendo uma redistribuição da despesa educativa entre os diversos níveis, a favor da educação básica.

3. Extensão do financiamento a todas as regiões do mundo, com foco na África, no Sudeste Asiático e Oriente Médio. Atualmente, ele se estende a todas as regiões do mundo em desenvolvimento.

4. Menor importância concedida às construções escolares. O item das construções escolares, pilar tradicional dos empréstimos do BM para o setor educativo, vem sendo desestimulado em favor de outros insumos (textos escolares, capacitação docente, tempo de instrução, avaliação da aprendizagem etc.).

5. Atenção específica à educação das meninas. Tal ênfase, recente, justifica-se principalmente no que diz respeito às relações positivas encontradas entre a educação da mulher-mãe e o bem-estar dos filhos.

6. Transição de um enfoque estreito de “projeto” para um amplo enfoque setorial. Isso permite-lhe influir em cada país sobre as decisões que afetam o setor em seu conjunto e não unicamente sobre uma parte do mesmo (por exemplo, a insistência do BM em transferir fundos do nível superior para os níveis inferiores do sistema) (Tommasi et al., 1996).

Com a adesão de empréstimos para o setor educacional, os países em desenvolvimento como o Brasil aderem às “prioridades e estratégias educacionais” do panorama internacional. De forma que o país vivencia crises educacionais constantes e o cenário cada vez mais caótico. As instituições internacionais são como vespas que polinizam a flora educacional brasileira de forma que faz crer que as políticas públicas surgem de grandes necessidades sociais, quando na verdade são ideias pulverizadas pela governança internacional para manutenção do poder e desigualdade social. Chama a atenção o sucateamento das universidades brasileiras, porque tanto o GERM quanto o BM transferiram atenção para a primeira infância e o ensino fundamental, de forma que os investimentos diminuíram para o ensino superior, então, como está a formação inicial dos professores no Brasil?

Nesse contexto, o pensamento crítico de Paulo Freire (1970) é urgente, no que tange a uma proposta de educação libertadora, porque a governança internacional tem oprimido os países em desenvolvimento. Nesse sentido, urge defendermos uma educação libertadora, democrática e justa mediante um cenário desmoralizante que a educação brasileira se encontra.

Outro autor que indica mais vespas internacionais é Christian Laval (2004), que aponta para a conversão do norteamento educacional neoliberal para utilitarismos e desenvolvimento de competência. Este fator enuncia que as instituições internacionais influenciam o sistema educacional dos países, como no Brasil.

Laval (2004) analisa os relatórios da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, com base em suas análises, busquei um relatório recente da supracitada organização acerca da educação, datado de 2024, para tomar

conhecimento. O relatório da educação da OCDE de 2024 apresenta uma pesquisa em diversos países em que estabelece a relação entre as variáveis: a origem familiar e resultados educacionais dos discentes, de forma que afirma que a origem familiar continua sendo um forte fator de influência nos resultados educacionais. No relatório é destacado que menos de um em cada cinco adultos, cujos pais não concluíram o ensino médio, possui diploma universitário ou outra forma de qualificação de nível superior. E, crianças de famílias de baixa renda têm, em média, nos países com dados disponíveis, 18 pontos percentuais menor probabilidade de estarem matriculadas na educação (OCDE, 2024). É um discurso que culpabiliza as famílias pela não aprendizagem das crianças e jovens, ou pelo menor investimento das famílias de baixa renda para os estudos.

A própria OCDE, com um discurso de salvação da educação aos países em desenvolvimento como o Brasil, emite uma pesquisa em que o sumo de seu relatório é a origem das famílias, a correlação com ensino superior e matrícula em escolas. Como essas famílias com jornada de trabalho exaustivas podem ofertar uma melhor educação para seus filhos? O sistema capitalista neoliberal cria a pobreza e a miséria mantém a maioria da população nessa condição econômica, com o discurso de que é só querer para ser rico; promovem doenças, mortificam o querer aprender dos filhos dos trabalhadores e destes mesmos, para depois os culparem pelo fracasso escolar ou insucesso escolar.

Se a educação tem o foco de formar pessoas para o mercado de trabalho, quietos, resilientes e dóceis, que cumpram horários e não questionem, como estes mesmos vão continuar estudando? O que se observa na perspectiva dos documentos curriculares brasileiros, como a BNCC, é o objetivo de que a vida profissional do jovem se inicie cedo, em vez da continuação dos estudos. Assim, a roda da fortuna continua girando para os afortunados e a roda do trabalho para os filhos dos trabalhadores, e a escola pública a serviço desta lógica neoliberal com opressão dos profissionais da educação, professores e professoras e estudantes.

Como ter esperança e conhecimento para lutar contra a dominação da classe dominante à classe dos oprimidos, para fomentar uma educação crítica, libertadora, democrática e justa? Essa é a inquietação desta pesquisa.

Estarrecedor perceber como as vespas, imperceptíveis para a maioria população, polinizam ideias que afetam os processos de ensino e aprendizagem e retornam para seus santuários luxuosos, enquanto os discentes, familiares e professores estão na luta para melhorar a educação deste país. As grandes instituições internacionais, através de um discurso bonito, escondem seus verdadeiros interesses, que é manter a maioria da população mundial como mão de obra barata para o mercado de trabalho, enquanto se enriquecem à custa do pobre analfabeto funcional.

Essa agenda internacional, disseminada por organismos como o Banco Mundial e a OCDE, não se limita a influenciar metas de investimento, mas introduz uma nova racionalidade no campo educacional, cujo conceito central é o de 'competência' e a visão do ser humano como "capital humano". É a partir dessa lógica que a educação passa a ser vista como um mercado e a formação, um treinamento para a produtividade.

1.2 Ensino por Competências e a BNCC

Haja vista, na política neoliberal da educação brasileira, se estabelece a inserção das empresas privadas no setor público com subsídio de material, tal como as aves de rapinas disputam entre si a comida e o território. A educação deixou de formar a humanidade para o ser e propõe o ensino para formar consumidores competitivos e hábeis ao mercado de trabalho. A parceria público-privada está na construção de documentos oficiais do governo, como se pode entender observando o histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, no Brasil. Mais que isso, a BNCC é a prova cabal da agenda internacional da reforma educacional ortodoxa aclamada pelos governantes brasileiros.

Com a lógica neoliberal na educação global em países anglo-saxões, norte e latino-americanos, a escola deixou de formar o homem nas esferas: moral, linguística e política, e passa a uma pretensão de formação de uma sociedade menos religiosa e mais científica e técnica para fundamentar a escola no aspecto de utilitarismo da educação, se substitui a busca do conhecimento por desenvolvimento de competências, tal qual um "trabalhador se desenvolve na empresa" (Laval, 2004). O discurso incutido nas pessoas é que os indivíduos só querem saber para melhorar sua sorte e, isso, desde as primeiras experiências das crianças da educação infantil aos jovens do ensino médio.

Nos Estados Unidos, a ideia de ensino por competência surgiu nos anos de 1960, através de questionamentos a respeito da aprendizagem dos alunos e das habilidades necessárias para a vida fora da escola, o trabalho. Nesse período, teve-se a influência do behaviorismo na educação norte-americana, ao identificar o que seriam comportamentos adequados dos alunos (Albino; Silva, 2019).

Já na Europa, o ensino por competências foi estimulado por políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Organização do Comércio e Desenvolvimento econômico (OCDE), bem como pela declaração de Bolonha, em 1999, que consistiu em compromisso assinado por ministros da educação de dezenas de países para reformar o sistema de ensino superior (Albino; Silva, 2019). Na Declaração de Bolonha, de 1999, a proposta de desenvolvimento de competências para formar o cidadão para o mercado de trabalho e uma educação de cooperação do desenvolvimento pode ser visualizada na parte em destaque:

Reconhece-se hoje, amplamente, que a Europa do Conhecimento constitui factor insubstituível para o crescimento humano e social, sendo componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as necessárias competências para encarar os desafios do novo milénio, bem como desenvolver a consciência de valores partilhados e relativos a um espaço comum, social e cultural. A importância tanto da educação como da cooperação no desenvolvimento e no reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é universalmente reconhecida como da maior importância, sobretudo em vista da situação do sudeste europeu (Declaração de Bolonha, 1999).

O ensino por competências na América Latina surge de forma mais evidente no processo de reformas educacionais, como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado, a partir de 1990. Era meta resolver o problema da inflação e retomar o crescimento econômico da década anterior, a partir de estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes e gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma da previdência social e privatizações (Albino; Silva, 2019).

Philippe Perrenoud defendeu o estudo de competências, definindo-a como analogia complexa, ou seja, a competência tem uma certa complexidade, envolve diversos “esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes...” (Perrenoud, 1999, p. 25). Preconizando que as competências são importantes metas da formação: “Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Perrenoud, 1999, p. 36).

Algo que discordamos, pois defendemos uma educação em que o ser humano possa se desenvolver a partir de suas relações sociais em todo o seu potencial. Segundo as ideias do Círculo de Bakhtin, o sujeito apreende da cultura os signos carregados de ideologia através do convívio social, um corpo é só um corpo e ele ganha consciência por meio dos relacionamentos sociais mediados pela linguagem (Volóchinov, 2017), assim, a consciência individual é um fato social e ideológico.

Numa perspectiva dialógica marxista, defendemos o diálogo ser proporcionador da democracia, e que idealiza que ninguém seja excluído, todos pertencem e podem e devem ter uma educação emancipatória. Segundo Freire (1987), a educação seria um ato de criação e começaria respeitando a cultura do estudante, promovendo sua consciência crítica.

Ao debruçarmo-nos no contexto brasileiro, a partir dos anos de 1990, podemos identificar a influência e adesão à concepção de formação por competências em alguns documentos curriculares. A formação por competências visa a preparação do homem para

atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho.

Albino e Silva (2019) acrescentam que alguns documentos curriculares brasileiros contemplaram os conceitos de habilidades e competências, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), bem como os sistemas de avaliações nacionais. No entanto, o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.

O que pode ser visto em algumas das últimas reformas educacionais do país, como a Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, ambas após o impeachment de Dilma e a ascensão de Michel Temer. Observa-se, na leitura da BNCC, a centralidade da palavra competência, como assinalada por Hargreaves et al. (2004), em consonância com a implementação da nova ortodoxia educacional global. Logo no início da BNCC para o Ensino Fundamental dos anos finais, ficam explícitas as competências gerais da educação básica, sendo a primeira competência: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade”.

Também, não é coincidência que as palavras observadas por Christian Laval (2004) na esfera internacional como: “competência” e “aprender a aprender”, são as mesmas encontradas na BNCC. Essa constatação traz a certeza de que a política neoliberal internacional adentra no âmbito brasileiro político, social, econômico, cultural e educacional, fundamentando documentos que modificam a relação do professor(a) em sala de aula e a forma de construção do conhecimento.

A educação brasileira é afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/1996, como direito de todos, com valores de liberdade e solidariedade humana, mas está subjugada a documentos da política neoliberal internacional atrelada a instituições como Banco Mundial e OCDE. Podemos sentir o peso das amarras que travam o trabalho na educação para uma perspectiva democrática, justa e libertadora. Recordo Freire (2005), que alerta para a opressão que o trabalhador experiencia no sistema capitalista, hoje capital neoliberal, que muitas vezes se faz invisível aos olhos da população. No entanto, as leituras descortinam os nomes das instituições internacionais e nacionais que servem como opressoras dos profissionais da educação brasileira.

Acrescentamos que a escola neoliberal indica um determinado modelo escolar que considera a educação como um bem necessariamente privado, cujo valor é econômico (Laval, 2004). A nova linguagem educacional promovida pelas instituições internacionais pautadas no neoliberalismo promove: confusão de lugares, dissolução de conteúdos e empobrecimento

cultural, tudo isso interpretado na lógica restritiva do capital humano, visão que transforma indivíduos em “capital” para o mercado. Nesse contexto, pode-se perceber que a política neoliberal, na política e na educação, promove o liberalismo estatal que estimula o processo de privatização pública, assim pode-se constatar a parceria público-privada (PPP) na educação, sendo percebida nos últimos anos no Brasil.

Conforme Santos e Mendes (2025), uma forma híbrida de gestão educacional, chamada de Novo Gerencialismo Público (NGP), busca modernizar a administração pública. De modo que a dicotomia público versus privado foi substituída por um *continuum* de articulações e de parcerias comandadas segundo o chamado espírito empreendedor, anunciado como capaz de combater a burocracia, de reinventar o governo da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado, da contratação, da competição entre fornecedores, da medição da performance, da escolha do consumidor, entre outras dimensões do chamado governo indireto (Lima, 2018).

No Brasil, a partir dos anos de 1980, a relação entre o público e o privado no que tange à educação foi alterada no quadro mais geral da reforma do Estado e da reestruturação das políticas sociais (Bonamino, 2003). O processo de PPP fortaleceu as privatizações da telefonia e do setor energético que marcaram o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), na década de 1990. Este recebia ataques de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), que acusava o PSDB de querer privatizar também a Petrobras, a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil. No entanto, políticas de PPP se apresentaram no governo de Lula e se solidificam no governo de Dilma Rousseff.

Uma gama de definições se estabelece com a parceria público-privado, mas uma multiplicidade de novos arranjos para a oferta de bens e serviços têm chamado a atenção de pesquisadores das políticas sociais, ao considerar o setor privado e os movimentos de privatização de um ponto de vista mais amplo. Sendo uma perspectiva que leva em consideração diferentes mecanismos de encolhimento do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento estatal, de eliminação da função produtiva e distributiva do Estado, ou mesmo que restringem as atividades estatais reguladoras e de gestão, ressaltando a descentralização do Estado na Educação, com o discurso de fomentar qualidade e benefícios a educação (Bonamino, 2003).

O processo de redemocratização política do Brasil dos anos 80 culminou com o processo de descentralização política na educação, como descentralizar o poder do Estado na merenda escolar e sobre o livro didático e delegar para os municípios. Foi implementado com o discurso de democratização, mas facilitou as parcerias do público com o privado. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996, foi um dos impulsionadores aos municípios brasileiros para a realização de parcerias público-privadas (Bonamino, 2003). Ressaltamos as parcerias

entre os sistemas públicos e instituições do terceiro setor, como é o caso do Instituto Ayrton Senna (Peroni; Caetano, 2012).

Outro marco da política de descentralização é o Programa Dinheiro Direto na Escola, criado oficialmente para “atender a política de descentralização dos recursos públicos, para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, possibilitando a escola gerenciar a verba que é depositada em conta corrente da própria escola” (Bonamino, 2003, p. 267).

A parceria público-privada foi substituída por articulações e parcerias comandadas segundo o chamado *espírito empreendedor*, proclamando combater a burocracia e *reinventar o governo* da coisa pública através da introdução de lógicas de mercado, da contratação, da competição entre fornecedores, da medição da *performance*, da escolha do consumidor, entre outras dimensões do chamado *governo indireto* (Lima, 2018).

A ampliação das parcerias público-privadas na educação (PPPE) abrange cada vez mais atores privados em uma faixa de atividade do setor público que inclui espaços tradicionais dos sistemas públicos de ensino, como: definição de políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar (Hatcher, 2006). As PPPE são simplesmente uma nova e mais amigável face de uma antiga agenda de privatização (Hatcher, 2006).

Vale lembrar que este estudo observou a parceria da rede de ensino de um município do sul de Minas Gerais com a empresa FTD, contexto em que foi realizada a pesquisa com docentes de uma escola para investigar as repercussões de formações da FTD para o desenvolvimento do pensamento crítico, de forma a propiciar a atuação para uma prática crítica.

1.3 A construção da BNCC

A garça branca é um pássaro muito popular em todo o Brasil, muito caçado, assim como nossa educação. Inicia-se essa sessão com a questão: como a linda garça branca caiu na arapuca do currículo padronizado?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos (Silva et al., 2015). Esta foi produzida por vários atores da iniciativa pública e privada e propomos elucidar a história por trás da necessidade de um currículo padrão para a educação brasileira.

A organização do documento da BNCC está estruturada conforme as etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Sendo que se divide em quatro áreas do conhecimento: linguagem, linguagem matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

Ao saber da constituição histórica dessa política pública, percebemos claramente que faz parte da nova ordem da ortodoxia internacional, a qual os governantes brasileiros

adotaram, provando que os valores do capitalismo neoliberal estão acima dos valores humanos.

A BNCC foi aprovada em 20 de dezembro de 2017, em uma cerimônia em Brasília, homologada pelo Presidente Michel Temer, ao lado do ministro da Educação, Mendonça Filho e da secretária-executiva Maria Helena Guimarães de Castro, acompanhados de um grupo multipartidário de políticos, altos funcionários do Ministério da Educação (MEC) e representantes do setor privado (Tarlau; Moller, 2020). Na minuta de redação do documento, temos a definição da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p.5).

Desde a Constituição Federal de 1988, propõe-se a criação de uma base curricular comum, conforme o art. 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Em 1996, a aprovação da nova LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, reafirma a necessidade de uma base nacional comum. Em seu art. 26, determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996).

Em 1997, o governo federal iniciou uma tentativa de padronização curricular, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), diferente da BNCC, aqueles não eram obrigatórios, mas se compunham em um guia detalhado a respeito do ensino de cada disciplina. Eles se destinavam a orientar as propostas curriculares das escolas e a elaboração de livros e materiais didáticos, além do sistema nacional de avaliação. Sendo ponto que levou a grandes controvérsias e discussões envolvendo a comunidade acadêmica (Santos; Diniz-Pereira, 2016).

A BNCC teve em sua concepção, a participação de empresas do terceiro setor, como a Instituição Lemann, fundada pelo bilionário suíço Jorge Paulo Lemann, que possui investimentos em cervejaria e produtos alimentícios no Brasil. Segundo Tarlau e Moller (2020), a Fundação Lemann operava como a força mais poderosa na estruturação do consenso entre os diversos conjuntos de atores, para a implementação da BNCC, através do Movimento pela Base Nacional Comum, ou simplesmente, Movimento pela Base. O Movimento pela Base, organização não governamental, desde 2013, reuniu especialistas e se movimentou pela construção da BNCC (Movimento pela Base, 2025). Podemos perceber como é ardilosa a infiltração do terceiro setor na implementação de uma política pública.

A Fundação Lemann, através do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, durante os trabalhos de construção da BNCC, trouxe assessores da Austrália e Chile para proferir palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas que participavam desse processo. Os participantes do Movimento Todos pela Educação e Movimento pela Base consentiram as etapas de elaboração das versões da BNCC de 2015 e 2016. Houve muitas críticas das associações de pesquisa e pós-graduação, como da Associação de Pós-graduação de História (ANPUH), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e assim, também, de outras áreas (Silva; Neto, 2020).

A versão da BNCC, publicada em 2015, foi submetida a consulta pública para o envio de críticas e sugestões por meio de uma plataforma online criada para esse fim. As escolas mobilizaram-se para que docentes, discentes e comunidade escolar pudessem participar. Após coleta de sugestões, a equipe de especialistas trabalhou nos meses de janeiro a março de 2016 para incorporar essas críticas, bem como as dos leitores críticos contratados para análise mais aprofundada. Em abril de 2016, concluíram os trabalhos da segunda versão dessa fase de elaboração da BNCC (Silva; Neto, 2020).

O Ano de 2016 foi marcado por crise política e jurídica no Brasil. Em 12 de maio de 2016 inicia-se o processo de impeachment da Dilma Rousseff. Já em 31 de agosto de 2016, Dilma Rousseff é afastada do cargo da presidência. Michel Temer assume a presidência e logo o MEC já tem uma Medida Provisória pronta para reformar o Ensino Médio, a MP nº 746 de 22 de setembro de 2016 (Richter, 2016).

De maio a agosto de 2016, a nova equipe do MEC foi composta por antigos agentes na gestão da educação e que retomam os projetos do Partido da Social Democracia (PSDB), que governou o Brasil de 1995 a 2002, como: Maria Helena Guimarães, Guiomar Namó de Mello e Maria Inês Fini, entre outras, que voltam à gestão do sistema nacional de educação e retomam os antigos projetos de configuração do Ensino Médio. A confecção da BNCC é agilizada, deixando o Ensino Médio para outro momento. Esse trabalho de reelaboração da proposta foi coordenado pela Fundação Alberto Vanzolini de São Paulo, que concluiu a elaboração do documento em dezembro de 2017, da Educação Infantil até o Ensino

Fundamental. Os estados, assessorados pelo CONSED e várias fundações econômicas e empresariais, elaboraram os seus Referenciais Curriculares desde o formato definido pela proposta homologada em 2017. Em 13 de fevereiro de 2017, o Governo promulga a Lei 13.415 que consolida a proposta da MP 746 de 2016. O documento de 2018 tem a inserção da parte relativa ao Ensino Médio, agora adequado às concepções da equipe à frente do MEC (Silva; Neto, 2020).

Observaram-se rupturas mais severas entre os documentos de 2016 e o de 2018. Os princípios das áreas retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos “e suas tecnologias”, lembrando dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Delega-se a uma fundação privada (Fundação Vanzolini) o trabalho de finalização do documento, em seu relatório de 2018, consta trabalho de: Consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio (Fundação Vanzolini, 2018). Na implementação da BNCC de 2017 e 2018, o CONSED ganha centralidade em relação ao MEC e organiza a elaboração dos Referenciais Curriculares dos Estados junto com o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (Silva; Neto, 2020).

Apesar da Fundação Lemann e o Movimento pela Base terem tido menor participação direta na redação da versão final da BNCC, ambas entidades continuaram a acompanhar o processo e a manter encontros com altos funcionários do MEC. A equipe da fundação recebeu cópias da terceira versão da BNCC antes de sua publicação e enviou essas cópias a especialistas de universidades brasileiras (ou a especialistas brasileiros em universidades estrangeiras) para análise crítica, desempenhando novamente o papel de “apoio” ao ministério (Tarlau; Moeller, 2020).

1.3.1 BNC e a Formação de professores

A formação continuada dos docentes acontece durante todo o tempo de exercício da docência e deveria ser mobilizada para a compreensão ampla da própria instituição em que se constitui enquanto profissão. Percebemos que a formação de professores é uma prática social, alertando que essa não é neutra, ora atende ao mundo empresarial, ora aos gerencialistas, como também ao mundo cívico e da cidadania (Cunha, 2013).

Alguns documentos recentes do Ministério da Educação retratam a respeito da formação de professores, como as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), e o documento que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das

demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. A fim de tornar efetivas as aprendizagens fundamentais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores teriam que desenvolver um conjunto de competências profissionais, que os qualifica para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (Brasil, 2018).

A BNC - Formação de professores constituiu-se pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). No art. 4, a resolução elenca as competências:

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p.2).

A BNC - Formação apresenta a Matriz de Competências Constitutivas da Base, o documento elenca três dimensões que fazem parte da competência profissional dos professores: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2018). Prestando atenção às palavras, o sentido de engajamento se remonta ao ensino por competências, exatamente como na BNCC. Perguntamo-nos que autonomia o professor pode expressar se está submetido às políticas públicas educacionais, impostas de cima para baixo, como a BNCC e BNC – Formação?

Em contrapartida a Associação Nacional de Formação Profissionais da Educação - Anfope e o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos da Educação - Forumdir, fizeram um documento manifestando a insatisfação com a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Neste, consta o repúdio do processo antidemocrático do governo com a proposta supracitada e a negligência para com as pesquisas sobre a formação de professores das Universidades Brasileiras:

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR e as entidades abaixo assinadas, vêm a público manifestar seu posicionamento contrário a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada à imprensa pelo Ministério da Educação em 13 de dezembro de 2018. Mais uma vez impera a ausência de postura democrática, expressa nas propostas apresentadas pelo MEC dos últimos dois anos, pois não estabelece qualquer diálogo com as instituições formadoras, em especial com as faculdades de educação das Universidades públicas e com os programas de pós-graduação

em educação, desprezando o conhecimento científico produzido no país sobre a formação dos professores e sobre a escola básica brasileira (Anfope, 2018).

O manifesto esclarece que a BNCC em sua construção contou com instituições do terceiro setor, com instituições ligadas a Todos pela Educação, e a BNC - Formação de professores também. De modo que diminui a inserção das universidades neste campo de atuação educacional, através do discurso de melhor gerenciamento e qualidade na educação. Ainda que os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente sejam profundos e atinjam o cotidiano escolar (Hypólito, 2019). Hypólito (2019, p. 193) ressalta que as instituições privadas têm “interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação”.

Pucci e Antunes-Souza (2021), analisando os documentos acima, evidenciam que no âmbito da construção da BNCC houve falta de diálogo com a comunidade escolar e acadêmica, além de uma intenção expressa de afastar as universidades das ações de formação continuada de professores. Os autores apontam algumas características dessa formação docente: padronização da formação docente, formação alinhada às políticas neoliberais, responsabilização docente e formação de caráter pragmático.

Hypólito (2021) afirma que a BNCC e BNC-Formação são parte de um mesmo processo de mercadorização educacional, assim, como Costa, Matos e Caetano (2021, p. 2): “A BNCC é que ancorada no capital neoliberal e suas faces meritocrática, excludente e neofacista, tem por perspectiva a padronização, homogeneização e elitização da educação pública brasileira”.

Nesse sentido, percebemos que os documentos de formação docente alinhados à BNCC preveem pouca participação de pesquisadores e professores acadêmicos que empenham anos de estudo e pesquisa na formação de professores da educação básica, com acoplamento de setor privado na educação pública. Perguntamos, onde estará o desenvolvimento de educação pública justa e democrática quando a formação continuada dos professores segue no sentido de atender ao setor empresarial que suga os cofres públicos, inculcando o discurso para a comunidade escolar e professores de que a gestão pública é insuficiente e a formação inicial do professor defasada? Desconsiderando a construção social de todo o problema da formação continuada dos docentes brasileiros, subjugados às instituições privadas?

1.3.2 A atual política de Formação Docente

O Parecer CNE/CP nº 4 de 12 de março de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), foi levado a Projeto de lei e a Resolução CNE nº4/024 foi promulgada em 29 de maio de 2024, a qual tem caráter normativo. Esse documento apresenta que a formação de professores passa a ser estruturada em quatro núcleos principais, os quais são: Núcleo I- Estudos de Formação Geral (EFG); Núcleo- II Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos (ACCE); Núcleo III- Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) e Núcleo IV-Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Inicialmente, o Parecer CNE/CP nº 04/2024 contextualiza historicamente o debate, citando as normativas anteriores para a formação de professores, como as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 1/2006, nº 2/2015 e nº 2/2019. O próprio parecer de 2024 esboça uma crítica à Resolução de 2019, apontando a falta de articulação democrática em sua implementação, ocorrida durante a pandemia sem a devida participação das comunidades educacionais.

No entanto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a partir de observações do seu Grupo de Trabalho 08 (Formação de Professores), publicou ressalvas contundentes ao novo parecer de 2024, as quais são centrais para esta pesquisa.

O primeiro apontamento da Anped (2024) questiona a visão sobre a formação geral do docente. A entidade critica o discurso de supervalorização da educação e da escola como ferramentas de equidade e superação das desigualdades sociais. Segundo o documento, essa visão mascara o processo meritocrático do sistema educacional, que disfarça desigualdades sob a falácia de que o sucesso depende apenas do esforço individual ("o sujeito que quer, consegue"), culpabilizando os que "não conseguiram" pelo próprio fracasso.

Ainda nesse âmbito, o documento avalia que o parecer adota uma visão estreita da docência, limitando-a à "apropriação de conhecimentos de conteúdos e estratégias de ensino". Essa abordagem ignora que o conhecimento docente é social, produzido no cotidiano e na partilha dentro da escola, como afirma Tardif (2011, p. 115):

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica o conhecimento produzido por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Essa concepção alinha-se ao que defende António Nóvoa (2022a) ao focar no conhecimento *da* docência, e não apenas no conhecimento *para* a docência.

Da mesma forma, o documento do GT 08 da Anped concebe uma contradição no parecer quanto à dicotomia teoria-prática. A crítica é que o documento prioriza a prática como eixo formativo inicial, enquanto a pesquisa é citada apenas como atividade complementar. Ignora-se, assim, a importância do professor ser um pesquisador de sua própria prática, como preconiza Paulo Freire (1996), por meio do estudo e da reflexão crítica da prática em sala de aula. É preciso reconhecer a pesquisa educacional como ciência, não como mero apêndice na formação inicial.

Outra contradição identificada, no que tange ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS): o parecer afirma a necessidade de articulação com a carreira docente, mas não direciona *como* realizá-la, revelando um caráter meramente pragmático da formação.

Por fim, há o alerta que, embora o Parecer nº 04/2024 cite a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada, ele não expande as definições políticas necessárias para que essa integração de fato aconteça. A associação também estende suas críticas aos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (Educação a Distância), apontando fragilidades nesta oferta.

No Parecer, observamos que o Artigo 6º propõe uma formação inicial pautada pela “base comum nacional”; no entanto, alíneas subsequentes (no Artigo 7º) salientam a necessidade de desenvolver o “pensamento crítico” e a “autonomia” na formação pedagógica, o que nos leva a um questionamento central: como é possível padronizar a formação docente por meio de uma base comum e, simultaneamente, promover o pensamento crítico? Se todos os professores brasileiros devem seguir a mesma estrutura, como poderão expressar e dialogar pensamentos diversos e dissonantes, caso se espere que “todos devam trabalhar de maneira igual”?

Reforçando essa tensão, Pucci (2025), ao analisar as notas da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) sobre a resolução, assinala críticas contundentes. Destacam-se: a desarticulação entre formação inicial, continuada e trabalho docente; a formação de cunho conteudista, com 50% da carga horária (1.600 horas) destinada aos conhecimentos específicos; a ausência das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, que aparecia no texto de referência disponibilizado para a consulta pública.

Chama a atenção avanços da Resolução em relação a modalidade EAD dos cursos de licenciatura, que prevê que das 3.200 horas obrigatórias, pelo menos 50% devem ser cumpridas presencialmente, entre horas de extensão, estágio supervisionado e aulas de conhecimento específico (Brasil, 2024).

Neste diapasão, percebemos que os documentos oficiais estão seguindo uma agenda de educação em uma perspectiva do mercado, como alertam Dardot e Laval (2016), esclarecendo que entramos na era “pós-democrática”, em que a subjetividade do ser humano é pautada em valores de mercado que estimulam a concorrência desmedida em vários níveis.

1.4 A parceria público-privada na Educação e a Formação docente

A parceria público-privada é uma realidade nos cenários político e econômico do Brasil. Observamos que essas parcerias vêm se intensificando desde a década de 1990, precisamente no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, com a reforma do Estado brasileiro. Tal reforma foi proposta por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), criado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com a justificativa de retirar o país da crise (Campos; Damasceno, 2020). Desse modo, a reforma do Estado deve ser compreendida como uma redefinição do seu papel, que deixa de ser o único responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços (Brasil, 1995a).

Ao observarmos o cenário das legislações brasileiras na década de 1990, notamos que a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, embora posteriormente revogada, já dispunha sobre licitações e contratações administrativas, insinuando a possibilidade de parcerias. Já a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 (Brasil, 1995b), sancionada por Fernando Henrique Cardoso, organizou a prestação de serviços por meio de concessões e licitações, corroborando as parcerias entre o setor público e empresas privadas, conforme previsto no art. 175 da Constituição Federal.

Ressaltamos que outras leis, no período de 1998 a 2002, asseguraram a regulação dessa relação, como a Lei nº 9.637/1998, a Lei nº 9.790/1999, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar nº 101/2000) e a Lei nº 10.520/2002. Destacamos a lei de 1999, que trata da qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, e institui o Termo de Parceria. É importante notar que a Lei nº 10.520/2002, mesmo revogada, instituiu a modalidade de pregão para serviços prestados à União, aos estados e aos municípios. Lembramos que o presidente em vigor durante a sanção dessas leis era Fernando Henrique Cardoso.

Além disso, em 1997, sucederam-se as privatizações nos setores de telefonia e na indústria petrolífera. Podemos assinalar que a própria Constituição de 1988 já indicava um processo de descentralização estatal, de acordo com o seguinte artigo:

Art. 204. As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes, e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social. (Brasil, 1988)

Nesse período, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi vinculado ao Ministério da Educação (MEC), resultando em parcerias com instituições como o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Lemann. A municipalização do ensino, promovida pelo Fundef em 1998, é vista como um processo de descentralização que, sob a aparência de "democratização", facilitou a entrada de parcerias público-privadas (Campos; Damasceno, 2020).

As medidas adotadas no governo da década de 1990 coincidiram com o período em que as proposições neoliberais eram sugeridas por defensores da economia de mercado como forma de superação da crise capitalista dos anos 1980 (Adrião; Pinheiro, 2012).

Destacamos que, em 1998, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O desenho institucional construído no processo de municipalização do ensino promoveu uma descentralização da administração pública sob a bandeira da autonomia local e da fiscalização popular, quando, na verdade, essa era a roupagem da "democratização" para veicular a parceria público-privada (Bueno, 2004).

Esclarecemos que a relação público-privada na área educacional por meio de convênios e parcerias não é um fato novo no Brasil, vem desde os anos 1990 (Viega, 2017).

Foram, ainda, implementadas: a Lei do Voluntariado (nº 9.608/1998), a Lei das Organizações Sociais (nº 9.637/1998) e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (nº 9.790/1999), todas voltadas para a institucionalização das parcerias entre o poder público e o setor privado.

1.4.1 A parceria público-privada permaneceu e se ampliou na Educação

Em seu segundo mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade à política de parceria público-privada com a implementação de novas leis. A Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, instituiu normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas. Em seguida, o Decreto nº 5.385, de 4 de março de 2005, instituiu o Comitê Gestor de Parceria Público-Privada Federal (CGP), que foi revogado em 2019 por Jair Bolsonaro.

Dando continuidade à introjeção da iniciativa privada na educação pública, chamamos a atenção para a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Nela, consta a diretriz VIII: "estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às

necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade” (Brasil, 2014). O texto não especifica que o investimento seja exclusivo na educação pública, o que significa que o PIB também poderá ser investido na educação privada.

Na gestão presidencial seguinte, da presidente Dilma Rousseff e, após o impeachment, de Michel Temer, foram criados o Decreto nº 8.428, de 02 de abril de 2015, e a Lei nº 13.334, de 2016. A primeira legislação trata do Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos por entidades privadas. A segunda lei, por sua vez, cria o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI). Citamos o Artigo 1º:

Art. 1º Fica criado, no âmbito da Presidência da República, o Programa de Parcerias de Investimentos - PPI, destinado à ampliação e fortalecimento da interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização (Brasil, 2016, p. 1)

Mais recentemente, o Marco Legal do Saneamento, com a Lei nº 14.026/2020, assinada pelo presidente Jair Bolsonaro, visa universalizar o saneamento básico até 2033, incentivando a entrada de empresas privadas por meio de Concessões e Parcerias Público-Privadas (PPPs) (Miranda, 2024). Outra providência legal é a Lei 14.345/2022 que modifica a Lei 12.527/2011 e 13.019/2014 e garante acesso às informações relacionadas a parcerias entre a Administração pública e a organização civil, que permite ex-prefeitos e ex-governadores acesso aos registros de convênios celebrados durante sua gestão em sistema mantido pela União.

Observamos que os presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Michel Temer e Jair Bolsonaro, mesmo pertencendo a partidos diferentes (uns de direita e outros de esquerda), continuaram a política de estabelecer parcerias público-privadas, alinhando-se às premissas neoliberais para a educação preconizadas por instituições internacionais, como sinalizamos desde o início do capítulo.

A pesquisadora Lucieni de Paz Comerlatto (2013) discute o que chama de "gerencialismo na educação", um modelo de gestão caracterizado pela aplicação da administração empresarial em espaços públicos, o que se mostra contraditório ao modelo de gestão democrática e à autonomia docente. Por um lado, o Brasil promulgou a lei de gestão democrática; por outro, disseminou o gerencialismo. Diante disso, questionamos: realmente temos gestão democrática nas escolas brasileiras? Uma educação justa e democrática?

Comerlatto (2013) ressalta o discurso difundido de que os recursos nas escolas públicas são mal gerenciados, a fim de promover a gestão empresarial como a "salvação" da educação. Trata-se de uma falácia da educação neoliberal para subsidiar a iniciativa público-privada. Conforme explica Luiz Carlos de Freitas (2016, p. 137):

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos.

As parcerias público-privadas atuais na educação básica concretizam tanto a proposta do público não estatal quanto a do quase-mercado, pois o sistema público assume a lógica de gestão do setor privado ao instituir os princípios da chamada "nova gestão pública" (Adrião; Peroni, 2009).

Retomando a municipalização da educação básica, surgem os sistemas apostilados nas escolas públicas, oriundos de instituições privadas. Assim, no presente estudo, pretendemos observar e compreender como a parceria da FTD Educação, nas formações continuadas de um município do sul de Minas, se relaciona à constituição do pensamento crítico para a prática dos professores participantes, uma vez que a empresa é contratada para fornecer o sistema apostilado e as referidas formações.

1.4.2 As formações ofertadas pela FTD aos docentes participantes da pesquisa

O município da pesquisa adota o sistema apostilado da FTD Educação, cujo nome é uma homenagem a Frère Théophane Durand, que foi Superior Geral da Congregação Marista, entre 1883 e 1907, que se denomina com mais de 120 anos de trabalho. A FTD Educação, conforme os materiais que a apresenta⁷, entende que sua atuação ultrapassa a produção de livros e enxerga o ato de educar como algo que inspira descoberta, escolha, liberdade e cidadania

Essa empresa fornece materiais às escolas da rede pública, bem como outros serviços (avaliação estratégica, tecnologia educacional e consultoria especializada), pelo sistema denominado SIM (Sistema de ensino)⁸. No município em questão, para crianças a partir de nove anos, a parceria foi estabelecida com o propósito de buscar a melhoria do Ideb e apoiar os professores no desenvolvimento integral de seus estudantes.

O Sistema Apostilado é constituído de quatro módulos para quatro bimestres, durante o ano letivo, mas a prefeitura adotou o período trimestral em vez de bimestral, assim, permanecem quatro apostilas para três unidades escolares. Esse sistema é formado de soluções educacionais: consultoria especializada, formações continuadas, eventos formativos e avaliação educacional (FTD, 2025).

De acordo com relatos de professores nas entrevistas, as formações docentes oferecidas pela FTD, para o município desta pesquisa, referentes ao Ensino Fundamental II, acontecem da seguinte forma: uma vez por semestre, especialistas da FTD fazem formações

⁷ Informações disponíveis em: <https://ftd.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 08 set. 2026.

⁸ Informações disponíveis em: <https://sites.ftd.com.br/area-publica/>. Acesso em: 08 set. 2026.

pedagógicas sobre o conteúdo dos componentes curriculares das áreas do conhecimento: área da linguagem, área da matemática, ciências humanas e ciências da natureza. No ano de 2024, um dos primeiros assuntos tratados, no início do semestre, foi a recomposição de aprendizagem. No entanto, existem outras formações em formato de palestras com temas como a saúde mental dos professores, que são realizadas em horário de HTPC, bimestralmente, com duração de duas horas.

Outros temas abordados na formação dos professores são: bullying na escola, desafios e oportunidades de tecnologia na educação, educar para o discernimento com alfabetização digital, entre outros (FTD, 2025).

Encontramos no site da FTD Educação, no item digitais em conteúdos formativos, os seguintes textos e referências⁹:

Quadro 1 - Temas de textos formativos da FTD Educação

Tema dos Texto formativo	Referência	Síntese do Conteúdo do Texto
Plasticidade Cerebral; Como o cérebro aprende	Escrito pela FTD	Descubra como a plasticidade cerebral pode ser estimulada na escola e na vida cotidiana, ajudando crianças, jovens e adultos a manterem vivo o potencial de aprender em qualquer fase.
Conheça os tipos de avaliação escolar e suas características	Graziele Oliveira	Quais tipos de avaliação escolar você aplica na sua sala de aula? Conheça os principais deles aqui.
Pesquisa revela: 6 em cada 10 jovens sofrem bullying antes dos 10 anos	Jhuly Baptista	Começa o texto com estimativa de quantos alunos sofrem bullying na escola
Oportunidades das novas tecnologias na Educação, em um mundo conectado	Julianna Regina de Sales	O objetivo principal desse artigo é refletir sobre os avanços gerados pela internet,
Educar para o discernimento nova alfabetização digital	FTD Educação	Ler e escrever continuam sendo habilidades essenciais, mas hoje elas não bastam. Na era da inteligência artificial (IA), a verdadeira alfabetização inclui compreender como as máquinas “pensam”.

Fonte: Elaboração Própria.

⁹ Outros conteúdos disponíveis em: <https://portalconteudoaberto.com.br/category/educador/conteudo-formativo/>. Acesso em: 08 set. 2026.

Ainda, o material do sistema SIM conta com a coleção de materiais OPEE (Projeto de vida e Atitude Empreendedora), do autor Leo Fraiman, psicoterapeuta, palestrante internacional, escritor e autor com mais de 20 obras escritas. O palestrante já esteve no município da pesquisa, ministrando palestras para pais e professores (OPEE, 2025).

Leo Fraiman foi integrante do Comitê Mundial de Educação para a Autonomia, em Paris, ganhador do Prêmio Shift – Agentes Transformadores com o case da Metodologia OPEE e atualmente é autor campeão nacional de vendas da temática de Projeto de Vida, pela Editora FTD Educação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a obra *“Pensar, Sentir e Agir”* (OPEE, 2025).

Contudo, as formações oferecidas e materiais digitais compõem um acervo vasto de uma educação na lógica pautada pela BNCC e documentos oficiais com uma perspectiva da educação neoliberal.

CAPÍTULO 2 – Construindo o olhar teórico para o pensamento crítico e a Formação Docente

2.1 Revisando a literatura sobre o tema da pesquisa

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça. É preciso ter
gana sempre / Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria.
Mistura a dor e a alegria.*
Milton Nascimento e Fernando Brant, na música “Maria,
Maria”.

A poesia de Milton Nascimento se conecta à ideia de que o pensamento crítico não é apenas o pensar intelectual, mas exige uma postura ética e política (“força e raça”) para a transformação social desejada por Paulo Freire.

Freire (1967), ao esclarecer a graduação da consciência ingênua para a consciência crítica, compreende que o fracasso escolar é uma produção do sistema educacional, procurando não eleger culpado, mas estabelecer o discurso de responsabilidade social e política de todos os atores que compõem os processos educacionais. Outros autores sinalizam a inoperância dos docentes em explicar o fracasso escolar.

O sujeito que vivencia a sociedade atual e a educação no Brasil sofre opressão do sistema vigente nos aparelhos educacionais do estado. Neste esteio, o colapso na educação do Brasil deve-se a inúmeros fatores. Azanha (1991) nos informa que a relação sociedade, educação e política permeia a cultura escolar, de modo que o docente, discente e os gestores escolares reproduzem a cultura excludente da sociedade na escola. Ainda a respeito das ideias de Azanha, percebemos que o sistema neoliberal fracionou a educação familiar e aumentou a responsabilidade do docente, que hoje é considerado o culpado pelo fracasso do aluno frente aos números das avaliações externas educacionais usados para elencar políticas educacionais a partir das demandas internacionais.

Ao realizar uma reflexão com profundidade sobre a educação brasileira, podemos perceber que os profissionais da educação vivenciam uma punição como o mito de Sísifo, que eternamente tenta empurrar a pedra ao cume da montanha e ela retorna para baixo, por estarem atravessados por uma sociedade que impõe políticas educacionais que promovem a crise educacional e de tempos em tempos culpabiliza, ora a família, ora os docentes, ora os gestores, ora as políticas educacionais internacionais, mas não chegam à solução da crise, porque não é o interesse dos que detêm o poder hegemônico encontrar solução para a crise educacional do país.

Ao considerarmos os discentes, devemos pensar que tipo de educação oferecemos aos estudantes na sociedade contemporânea. Isso implica em resgatar as finalidades postas nos documentos oficiais, assim, ao analisarmos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC

(Brasil, 2018), verifica-se que, relativo ao Ensino Fundamental II, deve-se oferecer uma prática educacional que objetiva fortalecer a autonomia dos discentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. De modo que, observando os modos de vida desses estudantes, a escola possa garantir o compromisso de estimular a reflexão e a análise crítica.

No sentido de propor o problema deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica através de um levantamento no Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com as seguintes palavras-chaves: “formação docente” e “pensamento crítico do aluno”. Dentre os 78 artigos apresentados, ao verificarmos que muitos deles usavam as palavras “pensamento crítico” como tema sem usar o conceito como problema de pesquisa, foram selecionados cinco artigos que mais se aproximaram dos objetivos da pesquisa em questão, conforme trazemos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Artigos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

n	Artigo	Ano	Autor	Revista
1	Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacto nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos	2004	Celina Tenreiro-Vieira	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias
2	Formação de Professores e prática Docente: Uma reflexão à luz do Pensamento Crítico Marxista	2017	Lúcia Helena de Brito, Lydyane Maria Pinheiro de Lima, Sirneto Vicente da Silva	Revista Dialectus
3	Argumentação e pensamento crítico na educação científica: análise de estudos de casos e problematizações conceituais	2020	Ricardo Rangel Guimarães, Neusa Teresinha Massoni	Rev. Brasileira de Ciência e Tecnologia
4	O Desenvolvimento do pensamento crítico e sua relação de ensino com literatura- uma verificação de banco de teses e dissertações	2023	Raíssa Rangel Lorencini, Vivian Miranda Lago	Contemporary Journal
5	Refletindo sobre a construção do pensamento crítico na formação de professores	2024	Ruth Cristina Soares Gomes Araújo, Evandro Luiz Ghedin, Clodoaldo Pires Araújo	Cuadernos de Education y Desarrollos

Fonte: Elaboração Própria.

A maioria dos artigos centralizava-se na construção do pensamento crítico dos discentes em determinada disciplina, como: língua portuguesa, ciências ou matemática. O estudo quase experimental da pesquisadora Celina Tenreiro-Viera (2004) discute diferentes programas de formação em pensamento crítico, os quais influenciam diferentemente as práticas docentes refletindo-se dissemelhantemente do pensamento crítico (PC) dos estudantes. Uma das questões assinaladas pela autora é a conexão do pensamento crítico na perspectiva de Robert Enis, o qual define o PC como uma forma de pensar racional, reflexivo, centrado naquilo em que se deve acreditar ou fazer. Ela argumenta que o êxito de qualquer sistema democrático depende da capacidade dos indivíduos atuarem e intervirem, usando o seu potencial de pensamento crítico.

O estudo de Tenreiro-Vieira (2004) envolveu a concepção, desenvolvimento, implementação e avaliação de dois programas de formação contínua de professores de ciências focados no pensamento crítico. Um deles pretendeu promover a potencialidade de pensamento crítico dos professores. Já o outro, além de promover o pensamento crítico, incluiu a aquisição de conhecimentos e a apropriação de uma metodologia para construir atividades/materiais de aprendizagem curriculares promotores do pensamento crítico. Seguiu-se uma abordagem quase experimental do tipo factor único, cujos sujeitos foram submetidos a uma situação pré-teste/pós-teste. Os resultados obtidos concluíram que a formação em pensamento crítico dos professores de ciências influencia as suas práticas relativamente ao pensamento crítico; e diferentes programas de formação em pensamento crítico influenciam diferentemente as práticas docentes que influenciam de maneira diversa no nível de pensamento crítico dos alunos.

No estado da arte de Lorencini e Lago (2023), a partir de pesquisas de banco de teses e dissertações, com o interesse no ensino de literatura, foi discutido o fortalecimento do desenvolvimento do pensar crítico argumentativo como principal objetivo da escola, pois as habilidades que envolvem esse processo são essenciais para a atuação na sociedade contemporânea. As autoras afirmam que o ensino de Literatura é um caminho para promover o fomento das habilidades de pensamento crítico (PC). Essas pesquisadoras elencaram a definição de Pithers e Soden, em que o pensamento crítico envolve a capacidade de perseguir suas próprias questões através da busca e interrogação autodirigida do conhecimento e apresentar provas para fundamentar seus argumentos. A pesquisa em formato de estado da arte revelou relevância do tema e ainda apontou um caminho a ser trilhado no meio acadêmico, a fim de promover maiores discussões acerca da problemática, bem como sugeriu sua plena inserção nas práticas de formação de professores e dos estudantes do Ensino Médio, etapa final da educação básica.

Outro estudo entre os artigos encontrados com a temática da formação de docentes e pensamento crítico é a pesquisa qualitativa de Araújo, Ghedin e Araújo (2024), a qual

aconteceu no Centro de Estudos Superiores de Parintins – PA, com o objetivo de tratar o problema: qual a concepção dos egressos de graduação em licenciatura CESP/UEA da construção do pensamento crítico na graduação? A pesquisadora Ruth Araújo e seus colaboradores definem o pensamento crítico como pensamento superior, sendo instigado e desenvolvido entre os docentes em formação continuada, de modo que este alcance outros espaços, como as salas de aula da educação básica e a sociedade como um todo. Fundamentado na abordagem materialista histórico-dialética, o trabalho trouxe a técnica do grupo focal como espaço de formação, que se estabeleceu como espaço privilegiado para discussões sobre a formação de professores numa perspectiva da reflexão e da crítica. Nesse estudo qualitativo foi proporcionado aos docentes perceberem a necessidade de construir o pensamento crítico na formação de professores de maneira mais intencional e sistemática, ampliando isso no processo de ensino-aprendizagem da educação básica.

Ainda na mesma temática, mas por outro viés, o das políticas educacionais, Brito, Lima e Silva (2017) escrevem o artigo que analisou os atuais modelos de formação continuada propostos pelo Estado brasileiro aos professores da rede pública de ensino, no âmbito das políticas educacionais e seus programas de formação. O objetivo foi compreender a concepção de formação proposta e sua relação com as demandas do capital. Estimou-se que os programas de formação docente impostos pelo Estado, ao priorizar as competências e habilidades destinadas a soluções imediatistas de problemas restritos à prática docente, possuem teor tecnicista e restringem a compreensão dos professores acerca da amplitude do contexto no qual está inserida a sua própria prática. Destaca-se a reflexão a respeito da prática docente vislumbrada por meio da formação do pensamento crítico, à luz da concepção marxista, sendo o exercício do pensamento crítico importante para compreender a alusão do modo de agir no mundo, e inclui, portanto, intervenções e mudanças. Assim, a construção de uma prática emancipatória na escola exige o entendimento dos aspectos sociais e históricos nos quais se insere o professor.

O artigo de Guimarães e Massoni (2020) objetivou apresentar uma breve revisão da literatura sobre um recorte específico do estado da arte em relação à presença do referencial teórico da argumentação e do pensamento crítico no ensino de ciências. Para tanto, foram selecionados, através do Portal de Periódicos da CAPES, alguns estudos sobre os usos da argumentação e seu potencial no aprendizado em ciências. Em seguida, foi realizada uma análise conceitual da importância e da contribuição, na educação científica e na formação de professores, sobre a utilização da argumentação e do pensamento crítico, descortinando uma aprendizagem fundamentada na compreensão crítica de temáticas científicas. A análise deste estudo permitiu assumir que o uso da argumentação e pensamento crítico no ensino de ciências constitui-se em uma estratégia pedagógica potencial, que a literatura endossa ser

possível utilizá-la tanto na educação básica como na formação de professores de Física e de Ciências, tornando a aprendizagem dos conteúdos mais significativa e reflexiva.

A leituras dos artigos apresentados possibilitou sabermos que o construto pensamento crítico pode ser visto como: o pensar racional reflexivo, com fundamentação argumentativa, ou de outro modo, o pensamento crítico envolve a capacidade de perseguir suas próprias questões através da busca e interrogação autodirigida do conhecimento e de apresentar provas para fundamentar seus argumentos. Os estudos apresentados apontam o pensamento crítico como fundamental para o processo de aprendizagem do estudante, de modo que para se estabelecer é necessária uma prática docente focada na construção do pensar crítico, ou seja, na educação emancipatória. Nesse contexto, elaboramos o caminho científico da pesquisa, a fim de hipotetizar respostas através dos estudos anteriores e avançar nas pesquisas a respeito do tema e do problema deste trabalho.

Na continuidade da revisão da literatura, outro levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde foram encontrados 14 trabalhos e selecionados três mais próximos do tema da pesquisa, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Dissertações selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Ano	Autor / Orientador	Universidade
Por uma pedagogia da autonomia, Bakhtin, Paulo Freire e formação de leitores autorais	2012	Autor: Diego Basei Garcia Orientador: Dr. Emerson Pietri	USP
O pensamento crítico e criativo do Ensino Fundamental I	2021	Autora: Eliane Silva Moreira Orientadora: Profª. Dª. Pricila Kohls dos Santos	Universidade Católica de Brasília
Memórias do Cotidiano: Narrativas de Professoras sobre seus Processos de Autoria e Produção de Conhecimento Dissertação	2023	Autora: Márcia de Oliveira Soares Orientadora: Dra. Adriana Varani	Unicamp

Fonte: Elaboração Própria.

A dissertação do professor e pesquisador Diego Basei Garcia, da Universidade de São Paulo, chama a atenção pelos autores do título: “Por uma pedagogia da autonomia, Bakhtin, Paulo Freire e formação de leitores”, pois ambos os autores se aproximam das discussões que realizo neste estudo científico. A pesquisa do tipo qualitativa consistiu-se em um estudo de caso, a qual avaliou o impacto da sequência didática aplicada pelo professor em suas aulas de História. Primeiramente, os alunos produziram um texto a partir de uma imagem extraída

do livro didático. Depois, responderam a um questionário elaborado a partir de um texto de assunto ainda não tratado. Em seguida, o professor trabalhou conceitos da matéria relacionados ao tema escolhido. Na sequência, assistiram a um documentário. Por fim, repetiram as atividades iniciais, produzindo outro texto a partir da mesma imagem e respondendo novamente às questões do questionário proposto. Com tudo isso, pretendeu-se comparar as atividades finais com aquelas anteriores à intervenção docente, observando o percurso traçado pelos alunos. Os métodos de pesquisa mais utilizados foram a observação e a análise documental (Garcia, 2012). Os resultados encontrados traçaram o perfil do aluno da pesquisa: que está imerso no universo da tela e os livros e revistas são pouco utilizados; o mundo impresso é vivido pelos estudantes no ambiente escolar, não na prática diária do aluno; o uso das tecnologias digitais pelos alunos são para entretenimento. O estudo conclui que o aluno da contemporaneidade pouco usa a leitura em sua vivência e o uso excessivo de telas para entretenimento acaba por comprometer a formação de leitores críticos.

Na dissertação de Elaine Moreira (2021), o objetivo da pesquisa foi investigar os conceitos acerca dos pensamentos críticos e criativos, na visão de docentes e gestores do Ensino Fundamental I de uma rede de ensino particular de Brasília. A pesquisa defende que o pensamento crítico e criativo é “pensamento excelente”. Para essa finalidade, foi realizada a pesquisa qualitativa de caráter exploratório, configurando-se um estudo de caso. Para uma ampliação do olhar, utilizaram-se também entrevistas semiestruturadas relacionadas à temática de estudo com profissionais da educação. O processo de análise da pesquisa corroborou que existe entendimento empírico dos educadores e gestores sobre os conceitos acerca do pensamento crítico e criativo, no entanto, foi observado pouca aderência teórica ou normativa sobre ações ou processos para alcançar o pensamento excelente. Verificou-se também, que não há uma sistematização didática progressiva com objetivos de aprendizagem claros para alcançar e avaliar o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo nas aulas. Os aspectos positivos ou desafiadores sobre a temática se relacionam com o modo como as competências e habilidades de raciocínio e criatividade algumas vezes parecem básicas e independentes, outras vezes, se interligam e se ativam em redes complexas e variáveis. A autora aponta a necessidade de aprofundamento dos estudos na temática, com educadores e gestores da rede de ensino, a fim de aprimorar e sistematizar o trabalho pedagógico, ou seja, um trabalho de formação de professores e profissionais a respeito da temática do estudo: desenvolver pensamento crítico e criativo aos estudantes do Ensino Fundamental I.

No estudo de Márcia Soares (2023), realizado com professoras de uma instituição de educação infantil e complementar no interior da Universidade Estadual de Campinas, a metodologia utilizada foram as narrativas, na concepção de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), que tomam a experiência vivida como fonte enriquecedora de reflexão e produção de conhecimento. O objetivo essencial foi compreender como as professoras se reconhecem nos

processos de autoria e produção de conhecimento no cotidiano escolar. Dentre os resultados encontrados, ressaltou-se a narrativa das experiências como uma poderosa ferramenta para ressignificar práticas e fomentar a formação coletiva. O diálogo e a cooperação entre as professoras emergem como formas de provocar a reflexão construir novos saberes, ao passo que a abertura para a pesquisa sobre o cotidiano e a valorização da experiência contribuem para a construção de uma identidade docente mais comprometida com a transformação social e especializada na produção de um conhecimento que atenda às demandas cotidianas. Por fim, aponta-se o papel crucial da narrativa e da reflexão sobre a prática no cotidiano escolar, revelando como a construção singular do conhecimento pode ser potencializada pela partilha de experiências coletivas.

Através da revisão das dissertações, podemos compreender a importância da presente pesquisa, pois os estudos elegidos são recentes, confirmando que o tema e problema de pesquisa se tornam pertinentes ao momento atual. No primeiro estudo, o perfil de estudante da atualidade apontou a necessidade da leitura dos estudantes para o pensar crítico, o segundo assinalou a necessidade de sistematização de aulas para propor o pensar crítico do discente, de forma que proponha formação para professores e gestores com o tema da pesquisa. Já a terceira pesquisa aponta as narrativas como processo de reflexão da prática docente.

O tema tratado no projeto vem sendo abordado por outros pesquisadores, como o artigo da Tenreiro-Vieira (2004), que obteve como resultado em sua pesquisa que a formação do pensamento crítico dos professores de ciências influencia as suas práticas relativamente ao pensamento crítico dos discentes. De modo que sinalizaram a importância de estudos subsequentes ao desenvolvimento do pensamento crítico do discente. Destacamos a dissertação de Diego Basei Garcia (2012) como forma de apontar o caminho para responder os questionamentos desta pesquisa, com os autores: Paulo Freire e Bakhtin.

Esta pesquisa tem compromisso com a formação do docente nas escolas, por isso, a seguir, trazemos uma discussão sobre a Educação e a formação docente.

2.2 Na perspectiva Freiriana: o diálogo e o pensar certo

Na elaboração do referencial teórico desta pesquisa, para observarmos os discursos sociais dos docentes, acolhemos as ideias de Paulo Freire (1967), que acredita no diálogo como meio para a construção do sujeito. Em sua obra *Educação como Prática da Liberdade*, ele apresenta uma concepção da relação docente-discente com base na caracterização dialógica, na qual a palavra tem poder e o diálogo se assenta em duas condições. Enfatizando o que é diálogo para Freire, a primeira condição é que as palavras não sejam ocas, mas autênticas, e que impliquem uma crítica radical ao que é apenas aparentemente democrático.

A segunda condição para o diálogo é que, em uma democracia, ninguém seja excluído; todos têm o direito e o dever de receber uma educação emancipatória. Nesta visão, a educação deve promover a liberdade, pautando-se em diálogos fecundos e no respeito à cultura do educando.

Paulo Freire (1967) explica que, no processo de se tornar crítica, a pessoa¹⁰ passa da intransitividade da consciência para a transitividade, até chegar à transitividade crítica. A primeira etapa ocorre quando o ser humano centra suas preocupações em questões puramente vitais, na esfera biológica. Ao adquirir a capacidade de diálogo, ele alcança a transitividade ingênua, na qual as explicações são mágicas e há uma tendência de culpabilizar outras pessoas e instituições por suas dificuldades. Por outro lado, à transitividade crítica o homem/mulher chega por meio de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, que se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas.

Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. No processo de ser crítico “o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autoconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história” (Freire, 1987, p.11). O ser humano torna-se consciente no processo de diálogo e na visão do mundo.

Ao aprofundar no ponto de vista de Paulo Freire a respeito da conscientização crítica, destacamos que esta:

é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (Freire, 1967, p. 105)

Por essa razão, a consciência ingênua seria a internalização do discurso da classe dominante, que amordaça o sujeito, fazendo-o adaptar-se ao discurso hegemônico e ser dócil, facilmente manobrável. Já o sujeito com consciência crítica, por meio dos fatos e da experiência, relaciona o discurso, contextualiza-o, instiga, pergunta, questiona e constrói o conhecimento. Precisamente porque a passagem da ingenuidade para a criticidade não ocorre de forma automática, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil (Freire, 1996).

O docente, ao exercer a consciência crítica na concepção freiriana, apresenta uma postura de diálogo, nutrindo seus discentes de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Ele idealiza uma “Pedagogia da Comunicação”, que vence o desamor acrítico do antidiálogo.

¹⁰ Nas primeiras obras do Professor Paulo Freire, ele utiliza a palavra “homem” para referir-se ao ser humano, como a teoria marxista; utilizo pessoa que advém do desenvolvimento da cultura romana, originária do latim, persona.

A comunicação antidialógica¹¹, por sua vez, é uma postura vertical, desamorosa e arrogante (Freire, 1987).

Paulo Freire não definiu o pensar crítico como o fazem outros teóricos, como Celina Tenreiro-Vieira, na acepção de Enis (1995, p. 46): “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer”. Ou ainda segundo Lorenci e Lago (2023), que, através de Pithers e Soden (2000), afirmam que o pensamento crítico envolve a capacidade de identificar questões relevantes, de investigar o conhecimento de forma autodirigida com interrogações e de apresentar provas para apoiar os próprios argumentos.

Há também a definição de Lipman; Sharp e Oscanyan (2001), que veem o pensamento crítico como um pensar habilidoso e comprometido que leva a bons juízos, apoiando-se em critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto.

Compreendemos que as definições anteriores do pensamento crítico se pautam em posições do pensar criticamente como habilidade ou função cognitiva. A partir das leituras da vasta obra de Paulo Freire, podemos afirmar que, para ele, o pensamento crítico se pauta na postura dialógica com o mundo concreto e factual. Essa postura está ancorada em uma consciência crítica que relaciona a experiência com suas causas e contextos, ou seja, implica observar práticas e palavras à luz do discurso hegemônico, repudiar a adaptação às imposições antidemocráticas e questionar o que o sistema nos impõe.

Diferentemente das outras definições, a perspectiva de Freire foca na politização do sujeito como um buscador da sociedade democrática. Ele também a relaciona com a manutenção de uma curiosidade instigante diante do conhecimento, procurando construí-lo constantemente e em diálogo. Na maioria de seus escritos, Freire relaciona o pensar crítico com o “pensar certo”, como explica:

Uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais dicotomiza o ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti superficial. De um pensar crítico proibindo-se a si mesmo, constantemente de cair no Improviso... qualquer tentativa de pôr em prática em primeiro uma educação que respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafia a pensar criticamente. (Freire, 1997, p. 86)

O “pensar certo”, que podemos chamar de pensar crítico, é o cerne da educação problematizadora, que se pauta na dialogicidade docente, desde a escolha de temas curriculares que promovam o debate até o momento do diálogo em sala de aula. O pensar

¹¹ Ressaltamos que na perspectiva de Bakhtin, também referência teórica deste estudo, a ideia de comunicação antidialógica não é aplicada. Para o autor, todo discurso é dialógico, alguns tentam tornar o discurso monológico, mas é apenas uma tentativa, porque o sujeito para Bakhtin é dialógico continuamente. Bakhtin (1997) desenvolve este pensamento quando discute o romance de Dostoiévski, considerado polifônico, o diálogo de diversas vozes, em contraponto com romances monológicos com discurso de uma voz única.

certo acontece em diálogo com o outro, combatendo a postura monológica com que o dominador busca se exercer sobre os dominados. A liberdade do pensar ocorre na construção dialógica, promovendo um pensar verdadeiro. Neste sentido, Freire explica:

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. (Freire, 1987, p. 52)

Assim, compreendemos que o pensar crítico para Freire se dá em uma educação pautada na dialogicidade que promove a inquirição. “Pensar certo” é pensar criticamente, sem que o sujeito seja amordaçado pelo sistema educacional, que o impõe a ficar quieto e a concordar com tudo o que ouve. No pensar fecundo, professor(a) e aluno(a) produzem conhecimento a partir da escuta do mundo do estudante.

“Pensar certo” é ter criticidade sobre o lugar que o ser ocupa no mundo, ter consciência da opressão sofrida e lutar para se libertar, procurando não se tornar um opressor. Esta é a educação que Paulo Freire busca: uma educação dialógica, dialética, democrática e justa.

Ademais, o Professor Paulo Freire esclarece que, quando separamos o produzir conhecimento do simplesmente conhecer — uma concepção marxista de compreender a educação, as escolas se transformam facilmente em espaços para a “venda” de conhecimento, e não mais para a sua construção (Freire; Shor, 1986).

Nessa acepção de Freire, ao olharmos para as formações docentes advindas de sistemas apostilados, enxergamos a relação monológica desse sistema educacional. Nele, o(a) professor(a) é impelido a estabelecer uma relação verticalizada com os discentes, a qual não contribui para mobilizar a consciência crítica do(a) aluno(a).

No esteio da pedagogia que promove a libertação, o Professor Paulo Freire explica que os oprimidos precisam tomar consciência da opressão que vivem e sair do ciclo de desejar se tornar como os opressores. A libertação só acontece quando a consciência do oprimido deixa de ser “hospedeira” do opressor. De forma que Freire (1987, p. 23) declara:

A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.

Ao retornarmos nossas observações ao contexto educacional neoliberal, percebemos que os incentivos de Paulo Freire para mobilizar a consciência dos estudantes e libertá-los da

opressão vigente são muito atuais. Sendo a educação um veículo para tal, os homens se libertam ao superarem a dicotomia oprimido-opressor.

Portanto, a contribuição fundamental de Paulo Freire ao pensamento crítico reside em sua indissociável conexão com a práxis política e libertadora. Diferentemente de abordagens puramente cognitivas, para Freire, pensar criticamente não é apenas uma habilidade intelectual, mas um ato de engajamento com o mundo. É o “pensar certo” que emerge do diálogo, da problematização da realidade e da tomada de consciência das estruturas de opressão. Sua perspectiva politiza o ato de pensar, transformando-o em uma ferramenta para a humanização e para a superação da contradição opressor-oprimido, visando à construção de uma sociedade efetivamente democrática e justa.

2.3 A perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin: uma forma de abordar os discursos

Ninguém é igual a ninguém. Todo o ser humano é um estranho ímpar.

Caetano Veloso, na música "Vaca Profana"

A frase da música “Vaca Profana” reflete que o ser humano como “estranho ímpar” só pode ser conhecido através do encontro dialógico com o outro. De modo que faço a aproximação com os conceitos de Bakhtin, em relação à alteridade na relação do eu com o outro.

A partir da perspectiva sócio-histórica do Círculo de Bakhtin, compreende-se o ser humano como sujeito da consciência e pensamento, que se constitui no encontro dialógico e na alteridade do outro. Sob essa ótica, este estudo nos orienta pela premissa que a interação discursiva e a apreensão dos signos da cultura são fundamentais para a subjetividade (Volóchinov, 2017).

Neste estudo, ao referir-me a Bakhtin e o Círculo ou ao Círculo de Bakhtin, compreendo que se trata de pensadores que trabalharam juntos e trocaram conhecimento, especialmente na década de 1920, na antiga União Soviética¹². Destes pensadores, fundamento-me em Bakhtin e Volóchinov.

A concepção humana de Bakhtin revela-se particularmente instigante, especialmente em seus estudos sobre a alteridade e sua conexão com a estética e a arte. Tudo isso nos tornou conscientes da nossa responsabilidade como profissionais da educação. Os estudos de Mikhail Bakhtin ancoram-se nas áreas da linguagem e da teoria estética, em uma

¹² Ver mais em: Faraco (2009).

abordagem enunciativo-discursiva, e fundamentam suas ideias no marxismo histórico-dialético, o qual afirma que a essência dos homens “é o conjunto das relações sociais” e “sua ação e condições reais de vida” (Marx; Engels, 1982, p. 24).

Inspirada por sua obra, escrevi a poesia a seguir, a fim de ministrar uma aula com o tema “Interações Discursivas do Círculo de Bakhtin”, na disciplina de Linguagem e Pensamento, no Programa de pós-graduação em Educação da USF:

Somos nozes

Eu vivo na palavra do outro
 Quem sou eu?
 O espelho dos outros?
 Um auditório de pessoas
 Uma mente social
 Que cordial!
 E, a nossa consciência?
 Individual?
 Não, assente-se no auditório escultural

Veja quantas falas ouvistes e guardaste
 Agora pronunciastes
 Individualismo um jeito de vivência de nós
 Como aprendemos a ser nozes
 Com Bakhtin entende que temos dentro muitas vozes
 Dentro de mim guardo um diálogo velozes

Sem interrupção
 Grande interação
 Expressa enunciação
 Reverte em ação
 Sabendo que somos uma parte de uma fração
 Pequeninina no meio da Multidão
 (Hazel Berger, 2025)

Bakhtin, nascido em 1895, na Rússia, apresenta uma escrita dialógica, o que exige um trabalho árduo do leitor. A conjuntura teórica deste estimado autor nos auxilia a compreender conceitos como sujeito, consciência, pensamento, palavra, discurso, gêneros do discurso e enunciado. Assim como também nos ajuda nesses temas, Valentín Nikoláievitch Volóchinov, nascido em 18 de junho de 1895, em São Petersburgo e interlocutor no Círculo.

Após o trabalho de estudar a obra dos autores, com leituras individuais e em grupos de estudo, e de escolher as traduções mais fidedignas, procuramos discutir os conceitos pertinentes a este estudo.

2.4 Quem é o sujeito na perspectiva enunciativo-discursiva?

Imersas na metodologia da pesquisa para construir o conhecimento com o outro, adotamos a proposta enunciativo-discursiva de Bakhtin.

Na abordagem de Bakhtin e Volóchinov, o sujeito é concebido como aquele que apreende da cultura os signos carregados de ideologia por meio do convívio social. Um corpo só ganha consciência por meio dos relacionamentos sociais mediados pela linguagem, em uma interação discursiva. O termo “ideológico” caracteriza-se pela impregnação dos signos (Volóchinov, 2017). Volóchinov (2017, p. 138) explica a definição de signo ideológico no seguinte trecho: “A vivência psíquica é o interior que se torna exterior; o signo ideológico é o exterior que se torna interior. Dentro do organismo, o psíquico é extraterritorial. É o aspecto social que penetrou no organismo de um indivíduo”.

Assim, entendemos que a atividade mental absorve os signos do território social pela interação discursiva, e este signo se torna parte da vida interior, para ser expresso pela enunciação em outro momento.

Na concepção acerca do sujeito e seu psiquismo, Volóchinov (2017) argumenta que os signos ideológicos penetram na consciência individual pelo processo de interação social, no qual a palavra e o diálogo estão presentes e constituem sua singularidade. O diálogo é o aspecto mais básico da compreensão do outro e de si mesmo, bem como a forma fundamental da interação discursiva.

Pucci (2017) elucida o sujeito na perspectiva bakhtiniana, descrevendo-o como um sujeito que se constitui na dinâmica discursiva, em um contexto social concreto, onde toda a presença e ação do indivíduo se dão em correlação com a alteridade. Isto é, na interação social e no diálogo, o ser se constitui em relação ao outro.

Do ponto de vista do Círculo de Bakhtin, o conceito de consciência e como ela se forma é de grande importância. Volóchinov (2017) define a consciência individual como algo formado pelas relações sociais, segundo ele: “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (Volóchinov, 2017, p. 92).

Volóchinov (1990, p. 35) afirma que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico”. O autor acentua que a cadeia ideológica se estende da consciência individual à outra consciência individual, ligadas umas às outras, o que faz da consciência individual socioideológica.

Compreendemos, assim, que a consciência do sujeito não surge da natureza, mas adquire forma e existência a partir de signos criados por um determinado grupo organizado.

Faraco (2009), nessa perspectiva teórica, elucida que a consciência individual se constrói na interação discursiva, mas frisa que o universo da cultura tem primazia sobre a

consciência individual. Compreendemos, todavia, que a consciência não é uma mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s). Apreender/compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição.

Ademais, ao compreendermos a consciência do ser, surge a questão: e o pensamento humano, como se forma? Volóchinov (2017, p. 201) nos responde:

O mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável, e nesse ambiente se formam os seus argumentos interiores, motivos interiores, avaliações etc. Quanto mais culto for um indivíduo, tanto mais o seu auditório se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas, em todo caso, o interlocutor ideal não é capaz de ultrapassar os limites de uma determinada classe e época.

Fica claro, ao imaginarmos o pensamento do sujeito que fala, que ele se caracteriza por muitas vozes sociais que permeiam seu pensar, como um auditório cheio de pessoas, como ilustramos na figura abaixo:

Figura 4 – Auditório social



Fonte: <https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/17/25/ea/42/el-auditorio-en-una-de.jpg>

Do pensamento, o sujeito emite a linguagem verbal, que se materializa na palavra. Essa é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige; ela é uma ponte que liga o “eu” ao “outro”. Sendo assim, a palavra é “um ato bilateral”, um território comum entre o falante e interlocutor (Volóchinov, 2017, p. 201).

Neste sentido, o sujeito falante se apropria da palavra do outro. Volóchinov (2017) expressa que a palavra é o signo expressivo por excelência, o médium predominante da consciência individual.

Ainda a respeito da palavra, Faraco (2009) fundamenta que elas não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas.

No íterim das relações humanas discursivas, o autor acredita que o falante e o ouvinte estão em processos ativos e apresentam responsividade dos atos de comunicação. A palavra, sempre intencional, compõe o discurso social com a função de comunicar e estruturar o pensamento.

Em suma, os conceitos bakhtinianos nos auxiliam a compreender o sujeito da ação, como se processa seu pensamento e sua consciência. Todas essas elucidações nos mobilizam para responder à questão desta pesquisa, permitindo-nos compreender o discurso dos entrevistados.

2.5 O enunciado e os gêneros dos discursos

Bakhtin (2003) entende que os diversos usos da linguagem se realizam a partir de enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes de interações sociais que acontecem em determinados campos de atividades.

O uso da língua se faz por meio de enunciados, orais ou escritos, definidos como a unidade real da comunicação verbal (Faraco, 2009). Portanto, os gêneros do discurso são os tipos relativamente estáveis de enunciados (Bakhtin, 2006). No entanto, eles não são inflexíveis; pelo contrário, são dinâmicos, fluidos e histórico e culturalmente situados.

Faraco (2009) complementa que os gêneros se constituem na esfera da atividade humana, em uma concepção marxista de linguagem. Bakhtin (2006) distingue os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos). Os secundários correspondem a formas como romances, pesquisas científicas e grandes gêneros publicitários. Já os primários se formam na comunicação imediata e cotidiana, como os diálogos familiares ou sociais, e integram a composição dos gêneros secundários.

Faraco (2009) exemplifica a integração dos gêneros dos discursos primários e secundários a partir de uma conferência no contexto da educação acadêmica. Sendo assim, o gênero secundário elaborado no decorrer das atividades acadêmicas da conferência se mescla, durante o processo, com gêneros primários de vários tipos, como, por exemplo, quando o palestrante conta uma piada ou fato de sua vida ou ainda com uma observação espontânea de um ouvinte, e assim por diante.

Dentre os gêneros do discurso, destacamos o do cotidiano, que fortalece a ideologia. Como exemplo, analisamos o discurso falseador de que os professores não sabem dar aula. Esse discurso apresenta-se na educação que adere ao sistema apostilado como um suporte necessário. O discurso de desvalorização docente permeia o gênero cotidiano da população

brasileira, como se pode constatar na escuta de pais, profissionais da educação e dos próprios professores.

Vale ressaltar que a ideologia do cotidiano é:

O universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente”. Os sistemas ideológicos formados - a moral social, a ciência, a arte e a religião - cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos. (Volóchinov, 2017, p. 213)

Em relação ao discurso do grupo que detém o poder, encontramos em Bakhtin a menção de que as vontades sociais de poder tentarão sempre estancar a pluralidade discursiva. Os discursos hegemônicos

tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo. (Faraco, 2009, p. 53)

Esse trecho da teoria chama a atenção para o discurso docente, que pode estar carregado pela ideologia hegemônica. Neste estudo, analisamos, através do discurso do professor, como seu pensamento crítico fomenta o do discente, de modo que percebamos a ideologia presente em suas falas, abarcadas nas entrevistas dialógicas realizadas.

Os gêneros dos discursos orais ou verbais se constituem a partir das interações discursivas, que acontecem por meio de quem fala, o falante que rompe o silêncio, mas o ouvinte tem igual responsividade, que concorda ou discorda, total ou parcialmente, da enunciação ouvida. Para Bakhtin (2006, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”. Mesmo que o ouvinte não responda, seu pensamento a respeito do que escuta está em permanente diálogo, concordando, discordando ou perguntando a respeito do que se ouve (Bakhtin, 2006).

Alertando que o próprio falante não espera uma passiva responsividade, ele espera uma compreensão ativa para quem se fala. Bakhtin vai destacar o papel ativo do outro que escuta no processo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2006).

Nas interações dos discursos é fundamental frisar que a unidade da comunicação discursiva é o enunciado. Justifica Bakhtin (2006, p. 274) que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes e sujeitos do discurso”. Pode-se observar a alternância dos sujeitos no diálogo real, que alterna os enunciados dos interlocutores. Ademais, “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (Bakhtin, 2006, p. 265).

Para esclarecer o enunciado, Bakhtin considera três elementos que o constitui. O primeiro elemento é a exauribilidade semântico-objetual do tema, ou seja, a capacidade de o enunciado oral ou escrito esgotar completamente ou parcialmente o assunto. O segundo elemento é intrínseco do primeiro e se relaciona com a vontade de produzir sentido por parte do falante que enuncia. E, o mais importante, que grifa Bakhtin (2006), é o gênero do discurso que pertence ao enunciado.

A diversidade dos gêneros do discurso pode ser determinada pela diferença de situação, relações pessoais, posição social e como os participantes do diálogo interagem entre si. A criatividade dos gêneros depende disso também, porque alguns gêneros do discurso têm um padrão, como o gênero jurídico, no fórum de justiça. No entanto, os gêneros cotidianos, do salão de beleza ou familiar, já têm espaço de criatividade do falante. Faz-se necessário dominar bem os gêneros do discurso para melhor empregá-los (Bakhtin, 2006).

No processo de realização deste trabalho, certifica-se o uso dos conceitos de Bakhtin para analisar os gêneros do discurso do cotidiano do professor da área da linguagem para compreender o enunciado (crítico?) do docente.

2.6 Uma prosa com Bakhtin e Paulo Freire: aproximações possíveis

Ao percorrermos os construtos teóricos de Paulo Freire e as formulações do Círculo de Bakhtin, os teóricos são mobilizados para sustentar que o pensamento crítico nasce da interação dialógica e da escuta sensível. A prosa entre eles mostra a convergência: Freire fala de diálogo como prática libertadora e Bakhtin traz o dialogismo como constituição do sujeito.

Silva (2022) assegura que a comunicação é central no pensamento de ambos, destacando a importância da linguagem no processo. Haja vista, que a leitura do mundo é anterior à leitura da palavra (Freire, 1982), ou seja, as palavras são permeadas pelo social, pela comunidade, pelo coletivo, pelo mundo. Somente a partir da experiência coletiva, isto é, com o outro, é que o sujeito se constitui, sempre ladeado pela linguagem.

Com inspiração no trabalho de Silva (2022), que elaborou um quadro comparativo da interlocução entre Bakhtin e Paulo Freire, compomos um quadro com a aproximação de conceitos dos autores a partir da percepção que tivemos da leitura dos teóricos:

Quadro 4 - Quadro com a aproximação de conceitos de Bakhtin e Paulo Freire

Bakhtin	Paulo Freire
inconclusividade do sujeito	incompletude
alteridade	social/coletivo
dialogismo	diálogo
responsividade	responsabilidade
enunciado	palavra /práxis verdadeira
exotopia	relação com o outro
relações dialógicas	amorosidade

Fonte: Elaboração Própria.

As discussões a seguir pautam-se no quadro comparativo para auxiliar o leitor a compreender a prosa que estabelecemos entre Bakhtin e o Professor Paulo Freire.

Um dos pilares dessa intersecção teórica reside na concepção ontológica do sujeito. Em Bakhtin, observamos a premissa fundamental da natureza não finalizada do eu — a inconclusibilidade ou o inacabamento existencial do sujeito, o qual está em constante devir por meio de suas interações na fronteira com a alteridade. O ser humano bakhtiniano recusa as amarras da fixidez, constituindo-se continuamente nas tramas discursivas. De forma análoga e complementar, Freire (1996) postula a consciência do inacabamento humano como o próprio motor que justifica e exige a educação. É por saber-se inacabado que o ser humano se lança em uma busca contínua pela superação de seus limites e pela construção de um inédito viável, assumindo seu papel como sujeito histórico.

Nesse aspecto do inacabamento existencial, Freire converge com Bakhtin ao refletir sobre a relação docente-discente. O educador brasileiro esclarece que ensinar, papel fundamental da profissão docente, exige ter plena consciência dessa condição, pois “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1996, p. 26). Homens e mulheres são capazes de intervir no mundo, aptos a grandes ações e dignificantes testemunhos, mas também suscetíveis a impensáveis exemplos de baixeza. Conforme pontua o autor, “só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética” (Freire, 1996, p. 27).

Apesar de partilharem dessa visão de mundo em que o sujeito se constitui na relação com o outro, faz-se necessário distinguir que os conceitos de *diálogo* em Freire e *dialogismo* em Bakhtin operam em esferas epistemológicas diferentes.

O diálogo freiriano é um ideal a ser alcançado, exigindo condições prévias para materializar-se: amor profundo pelo mundo e pelos homens, humildade, fé, confiança, esperança e pensamento crítico. Trata-se de uma práxis, ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo, que visa superar a relação opressor-oprimido. Opõe-se, assim, ao antidiálogo:

a “educação bancária” (monológica e impositiva), que é a negação cabal dessa dialogicidade. Para Freire (1987), portanto, é perfeitamente possível a existência da ausência de diálogo (antidialógico) em uma relação de dominação. Acrescenta-se que Freire entende o diálogo como:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (Freire, 1979, p. 82)

O diálogo, para Bakhtin, não é entendido apenas como espaço de harmonia, de compreensão mútua, ao contrário o diálogo é, principalmente, lugar de tensões (Amorim, 2001; Sobral, 2006). Silva (2022) esclarece que o diálogo para Bakhtin é a capacidade não apenas de falar, mas de ouvir, em que se constrói uma aprendizagem significativa, dentro do viés de uma compreensão ativa, ou seja, preche de respostas.

Ademais, na relação professor e aluno, como uma relação dialógica, percebemos que ambos compartilham seu processo de constituição. Sendo assim, tal relação se desenvolve em uma “tensa luta dialógica entre as palavras próprias e as alheias” (Freitas, 2013, p. 98).

Ainda, na leitura bakhtiniana, não se emprega o termo “antidiálogo”, mas sim algo que podemos aproximar do “discurso monológico” ou de uma tentativa de monologização do discurso. O filósofo russo compreende que o dialogismo é o modo de funcionamento de toda a linguagem e da própria existência humana; não se trata de um método a ser aplicado, mas de um fato inalienável. O dialogismo acontece independentemente da nossa vontade, caráter moral ou intenção libertadora. Toda palavra enunciada é uma resposta ao que já foi dito e, simultaneamente, uma antecipação da resposta do outro. Enquanto o diálogo de Freire busca a comunhão e a transformação conjunta, o dialogismo de Bakhtin abrange também a tensão, a ironia, o conflito e a polêmica. Uma discussão violenta, uma ordem autoritária ou um insulto são, para Bakhtin, atos profundamente dialógicos, pois são atravessados por vozes sociais em disputa.

O oposto do dialogismo, nessa perspectiva, não é a opressão social, mas a ilusão de que uma voz pode existir isolada, sem o outro, como na tentativa do autor de dominar totalmente o discurso em um romance monologizador (Bakhtin, 1997).

Para aprofundarmos nessa compreensão, Fiorin (2018) aponta três dimensões do dialogismo em Bakhtin. A primeira refere-se ao “modo de funcionamento da linguagem”, pressupondo que todo enunciado se forma a partir de outros enunciados. A segunda é a “concepção estreita de dialogismo”, que atua como a capacidade de incorporar as vozes sociais e o discurso alheio. A terceira estabelece que o sujeito não é meramente assujeitado ou plenamente submisso ao discurso social, visto que, a partir do próprio dialogismo, ele pode

assumir seu inacabamento, buscar seu espaço de liberdade e exercer sua condição de sujeito social e individual. O dialogismo não se apresenta, portanto, meramente como uma categoria científica, mas como uma filosofia que legitima a vida como dialógica por natureza. Para Bakhtin (2006), viver é participar de um diálogo sem fim, fundamentado nas reações valoradas do “eu” para com o “outro”, firmando a viva reação da palavra à palavra alheia.

É precisamente nesse cenário que a crítica freiriana à “educação bancária” encontra profunda ressonância na repulsa de Bakhtin ao “monologismo”. A educação bancária opera sob a lógica de uma voz única e autoritária que deposita informações em receptáculos passivos, negando a capacidade criadora e a historicidade do estudante. Em termos bakhtinianos, trata-se de um discurso oficial e petrificado que pretende deter a última palavra e interdita a resposta alheia. Para ambos os teóricos, a superação dessa opressão discursiva e pedagógica não ocorre pelo silenciamento, mas pela instauração de um espaço verdadeiramente polifônico, onde as diversas vozes sociais que constituem os discentes possam emergir e ser legitimadas.

Para sustentar essa polifonia, emerge a discussão sobre a ética e a responsabilidade docente. A construção da “responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”, preconizada por Freire (1996, p. 9), articula-se intimamente com o conceito de “ato responsável” (*postupok*) de Bakhtin. Segundo o pensador russo, “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu” (Bakhtin, 2010, p. 41). Ele explica que a “vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2010, p. 40). Desse modo, o professor, ao entrar na sala de aula, ocupa um lugar único e insubstituível. Ele não tem alibi no existir e, conseqüentemente, não pode isentar-se da responsabilidade política e ética inerente à sua profissão, escondendo-se atrás de manuais engessados ou discursos reprodutivistas.

Cabe ressaltarmos, contudo, que as matrizes teóricas apresentam nuances na conceituação dessa ética. Na obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, a ética bakhtiniana não é compreendida como um conjunto de regras teóricas, leis universais ou manuais de conduta aplicáveis de forma mecânica. Pelo contrário, sua visão é concretamente existencial, centrada na ação insubstituível do indivíduo no evento real. Já para Freire, a ética articula-se de maneira confluyente com a estética e com um posicionamento político universal do ser humano, voltado prioritariamente para a libertação das opressões do sistema vigente (Freire, 1997).

Apesar dessas especificidades, a docência, lida através dessa lente conjunta, exige a corporificação da teoria na práxis diária: agir responsavelmente é comprometer-se com a libertação dialógica dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Para que essa multiplicidade de vozes se converta em pensamento crítico e aprendizagem significativa, a

prática educativa demanda do professor uma genuína escuta dialógica. Não se trata de uma audição passiva, mas de uma atitude eticamente engajada em reconhecer o aluno como um locutor válido. No entrecruzamento dessas teorias, a escuta dialógica consolida-se como o reconhecimento de que a palavra do educando carrega sua história, seus valores e os signos ideológicos de seu meio. Ao exercitar essa escuta ativa, o docente promove o “pensar certo” freiriano, instigando o estudante a refletir sobre os próprios discursos que o atravessam, para que possa desvelar contradições e, enfim, superar a consciência ingênua.

Maria Teresa de Freitas (2013) esclarece que a responsabilidade do ato de Bakhtin auxilia a refletirmos sobre o papel do professor frente à responsabilidade na relação com os alunos, ao citar o conceito de: “responsabilidade/responsividade que Bakhtin funda a unidade do ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações que fazemos dos homens, das coisas e de suas relações” (Freitas, 2013, p.14).

Em concordância com Freire, o princípio da alteridade na arquitetura bakhtiniana, trata da relação fundamental entre o eu e o outro, se estrutura a partir de uma completude provisória que o outro atribui ao eu. Assim, o outro, não classificado como mero objeto receptor, mostra-se vivo e falante. Por isso, frisamos que: “não há educação fora da relação entre o eu e o outro” (Geraldi, 2013, p. 15).

Outro ponto que exige distinção e, paradoxalmente, revela uma profunda aproximação entre Bakhtin e Paulo Freire é a relação entre o enunciado bakhtiniano e a palavra verdadeira freiriana.

Pela ótica do Círculo de Bakhtin, os diversos usos da linguagem não ocorrem no vácuo, mas se realizam a partir de enunciados concretos e únicos, proferidos por sujeitos inseridos em interações sociais e em determinados campos da atividade humana (Bakhtin, 2006). O uso da língua, portanto, materializa-se por meio desses enunciados — orais ou escritos — que se configuram como a unidade real da comunicação verbal (Faraco, 2009). É fundamental ressaltarmos que, para Bakhtin (2006, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes e sujeitos do discurso”.

Nessa dinâmica, observamos no diálogo real a alternância dos sujeitos, que intercambiam enunciados responsivos. Além disso, as formas tipificadas, embora relativamente estáveis, assumidas por esses enunciados constituem os chamados gêneros do discurso. Contudo, longe de serem moldes inflexíveis, os gêneros são inerentemente dinâmicos, fluidos e situados cultural e historicamente, uma vez que “todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (Bakhtin, 2006, p. 265).

Se em Bakhtin o enunciado é a unidade real da comunicação que carrega a história social, em Paulo Freire (1987) a palavra eleva-se à categoria de práxis. Freire compreende

que a “palavra verdadeira” assume o sentido imperativo de dizer e fazer o mundo. Não se trata de um mero signo linguístico neutro, mas de uma práxis social intrinsecamente comprometida com o processo de humanização. Nesse contexto, ação e reflexão estão dialeticamente fundidas:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Freire, 1987, p. 77)

É a partir dessa palavra-práxis que Freire explicita as condições para o diálogo autêntico e suas implicações para uma educação humanizadora, coerente com o desafio da libertação. De modo radicalmente oposto à “educação bancária”, o diálogo freiriano deve iniciar-se já na busca do conteúdo programático, etapa que envolve saberes distintos que jamais devem ser impostos, mas que precisam emergir da comunicação crítica e esperançosa sobre a nossa condição no mundo.

O professor não é uma ilha; sua identidade profissional só se fecha provisoriamente no encontro com a alteridade (o aluno). Neste esteio, olhamos para a relação do professor com o estudante, as interações discursivas dentro da escola, pela ótica do Círculo de Bakhtin; pode-se com Bakhtin (2006) aprofundar essa relação através do conceito de exotopia, a necessária posição de exterioridade do outro, que lhe confere um “excedente de visão”. Diz Bakhtin (2006, p. 21): “Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias - todos os outros se situam fora de mim”.

Isto é, a exotopia permite obter um “excedente de visão”, que é a percepção do outro em relação à pessoa: uma relação de observar a expressão do rosto, compartilhar significados, enfim, uma visão exterior a ela. Compreendemos, assim, que o ser humano se constrói na relação com o outro e o quão importante é essa percepção exterior, a exotopia.

Ao transpor o “excedente de visão” para a relação professor-aluno, o professor é visto como um criador. Ele não é um mero replicador de conhecimentos alheios, mas um sujeito ativo que, a partir de sua visão excedente sobre os alunos e a realidade, cria suas aulas, que podem ser comparadas a “obras de arte” em sala de aula. A docência, portanto, é uma atividade de criação, sensível ao outro, que exige reflexão, e não a aplicação de receitas pedagógicas prontas.

Nessa indissociável relação entre o “eu” e o “outro”, a pedagogia freiriana encontra seu mais profundo ponto de ressonância. Embora Paulo Freire não utilize frequentemente o termo filosófico “alteridade”, esse conceito, muitas vezes traduzido em sua obra pelas ideias de comunhão, amorosidade e escuta, é o pilar que sustenta a educação libertadora. A

alteridade freiriana exige o reconhecimento do educando não como uma tábula rasa ou um objeto de depósito da educação bancária, mas como um sujeito histórico e ontologicamente válido. Essa premissa cristaliza-se em sua célebre máxima: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

Percebemos, desse modo, que a superação da ignorância e a leitura crítica do mundo só ocorrem quando o docente(a) renuncia ao monólogo autoritário e adota uma postura de genuína escuta dialógica. Escutar, na perspectiva de Freire, eleva-se ao ato supremo de alteridade pedagógica, pois legitima a voz, a bagagem e as contradições do outro. A interdependência existencial de Freire e a exotopia de Bakhtin ecoam, portanto, a mesma urgência formativa: o reconhecimento de que a sala de aula é o espaço vital onde as diferenças se encontram para, responsabilmente, construir novos saberes.

Ainda a respeito da relação das concepções entre Bakhtin e Freire, podemos destacar a relação dialógica na filosofia do Círculo de Bakhtin, como afirma Volóchinov (2017, p. 33): “o sujeito só é uma totalidade nas relações com os demais sujeitos sociais”. Esse autor acrescenta à ideia de que o ser é constituído da relação com o outro em diálogo constante, como podemos perceber na leitura do trecho em destaque:

Cada um reflete em si a coletividade do próprio grupo; uma vez que ele se encontra em contato mais ou menos estreito com cada membro, experimenta em si sua influência, sugestão, imita-o, simpatiza com ele etc. Cada membro do grupo, em maior ou menor grau, carrega em si a coletividade espiritual. (Volóchinov, 2017, p. 33).

O encontro entre os construtos de Paulo Freire e do Círculo de Bakhtin revela-se como um exercício teórico fecundo e como um imperativo ético-político para a práxis educativa. Embora partam de matrizes e contextos distintos, ambos os pensadores convergem na premissa inegociável de que o ser humano é um projeto existencialmente inacabado, cuja consciência e identidade se forjam, invariavelmente, nas fronteiras da alteridade e nas tramas da linguagem.

Reconhecemos a escola como um espaço ontologicamente dialógico que exige do educador a recusa veemente das amarras monológicas e silenciadoras da “educação bancária”. Ao assumir sua responsabilidade de agir “sem álibi” no evento único que é o encontro pedagógico, o professor transcende a condição de mero repassador de discursos oficiais para tornar-se um mediador polifônico. É por meio da escuta ativa, da amorosidade freiriana e do reconhecimento do “excedente de visão” (exotopia) bakhtiniano que se viabiliza o ambiente para que o estudante transforme a palavra alheia em sua palavra-práxis, carregada de sentido e criticidade.

Portanto, educar, sob a luz dessa fecunda intersecção, é um ato de coragem e de comunhão. É compreender que o diálogo não é um simples recurso didático ou um espaço livre de tensões, mas a própria condição de humanização dos sujeitos envolvidos. Apenas em uma sala de aula onde a multiplicidade de vozes é legitimada torna-se possível materializar a verdadeira educação: aquela que emancipa consciências, supera opressões e instaura novos e inéditos viáveis para a transformação do mundo.

2.7 A Formação Docente para uma prática crítica

Freitas (2013) acredita que a perspectiva de alteridade e ética retratada na obra de Bakhtin é uma postura para se pensar as relações sociais na educação. E acreditamos que quem escreveu a respeito do ser humano, escreveu para o processo de educação.

Nessa perspectiva, propomos olhar para a responsabilidade do ato de quem propõe formação continuada em uma perspectiva neoliberal. Urge refletir sobre a responsabilidade do formador de docentes.

Nesse esteio, o enunciado de Maria Teresa de Freitas a respeito dos estudos bakhtinianos, pelo princípio da alteridade: “não há educação fora da relação entre eu e o outro”, “nesta relação ninguém sai como entrou” (Freitas, 2009, p. 9), nos leva a refletir sobre as práticas de formação continuada nos modelos neoliberais, de modo que possamos idealizar formações em prol de uma educação como prática de liberdade e prática crítica.

Encontramos em Para uma filosofia do ato responsável: “a vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral...” (Bakhtin, 2010, p. 117). Quando transpomos os conceitos do autor para os processos educativos, a importância da responsabilidade do docente para com o discente parece uma relação óbvia, mas que carece ser reafirmada.

Na acepção de Bakhtin, todo ato é responsivo; a existência humana não aceita não álibi. Essa exigência filosófica precede também o âmbito educacional, como uma ética de ser professor.

Além disso, a visão de Bakhtin sobre os signos carregados de ideologia nos leva a refletir a respeito das camadas por trás das ações políticas do sistema educacional vigente e dos discursos que os professores escutam e reproduzem como consequência da criação ideológica das classes dominantes.

Ao refletirmos sobre a responsabilidade do ato discutida por Bakhtin, lembramo-nos de Paulo Freire, que nos sinaliza a responsabilidade do professor com o rigor de sua prática. Quando, em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 11) declara: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”, ousamos aproximar ambos os pensadores. Eles falam da responsabilidade de ser

consciente de seu papel no mundo, e trazemos Bakhtin para refletir sobre as questões educacionais, pois ter consciência de agir responsivamente enquanto educador é uma postura de rigor ético.

Outro ponto de aproximação entre Paulo Freire e Bakhtin é a visão do ser humano inacabado, que se preenche no diálogo. Como interpreta Maria Teresa: “ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias” (Freitas, 2009, p. 11). Nos escritos de Paulo Freire (1996, p. 26), encontramos alusão a isso: “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”. Concluímos que os dois autores entendem a incompletude do ser humano e propõem a dialogicidade como fonte para amenizá-la e, ao mesmo tempo, ampliar o ser, pois é na relação com o outro que se dá o processo de conhecimento.

A partir dessa constatação, é evidente a estreita convergência entre o conceito de diálogo em Freire e a categoria de dialogismo em Bakhtin. Em ambas as epistemologias, o diálogo não se resume a um recurso didático ou a uma mera troca comunicativa, mas se constitui como o princípio ontológico da existência humana e da produção de saberes. Para Freire, o diálogo é a práxis libertadora que inviabiliza a concepção bancária da educação; para Bakhtin, o dialogismo é a dinâmica constitutiva da linguagem e da consciência, na qual nenhum enunciado existe isolado da réplica do outro. Sob essa ótica compartilhada, o professor deixa radicalmente de ser visto como um mero transmissor ou reproduzidor técnico de conteúdos preestabelecidos para assumir a condição de sujeito ativo da relação pedagógica. A docência se firma, portanto, em um encontro intersubjetivo em que educador e educando se constituem mutuamente na produção do conhecimento.

Para a discussão sobre Educação e formação docente, adotamos a postura educacional de Freire, que propõe uma educação libertadora, democrática e justa, a qual não se realiza sem a ação docente.

Freire e Shor (1986) discutem a docência frente ao currículo oficial. Para os autores, “educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. Em contrapartida, “se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (Freire; Shor, 1986, p. 15).

No entanto, no Brasil, vivenciamos uma educação de viés neoliberal, marcada pela padronização do currículo e pela descaracterização da autonomia docente, o que, consequentemente, limita o pensamento crítico de professores e alunos. Essa abordagem se alinha ao que pesquisas na área da Educação denunciam como um modelo hegemônico de formação, pautado pela “racionalidade técnica”. Essa racionalidade entende a prática

profissional como a “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível” (Contreras, 2012, p. 101).

Em contraponto à “educação bancária”, que restringe uma formação emancipatória e criativa, Freire e Shor (1986) apontam para a “educação libertadora”, ancorada na capacidade crítica dos sujeitos que dela participam:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. o contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (Freire; Shor, 1986, p. 16)

É sob essa perspectiva da criticidade que compreendemos que docentes e discentes devem ser formados, a fim de que possam desenvolver o pensamento crítico e construir conhecimento.

Freire e Shor (1986), ao abordarem a educação para uma prática crítica, deparam-se, no contexto da educação neoliberal, com uma realidade em que os docentes têm pouca margem de atuação para esse fim. Eles se encontram isolados e adoecem cada dia mais, por conta de um sistema que os condiciona. Conforme explicam Dardot e Laval (2020), a competição e o individualismo que imperam na sociedade tornam o trabalhador mais isolado.

Nessa sociedade, o trabalho docente está desarticulado dos demais. Na solidão de atender às demandas educacionais, os docentes, em sua maioria, adoecem. Sabemos que a toada neoliberal é adversa à ética dos direitos do ser humano. As relações sociais são estabelecidas com base em ações individuais e de mercado, conferindo àqueles que não têm poder de compra a sensação de uma vida incompleta em termos materiais. O sistema neoliberal na educação direciona todos a uma conformação social passiva, reduzindo as premissas questionadoras inerentes aos seres humanos e moldando as futuras gerações ao regime ao qual estão submetidas, criando, assim, uma sociedade passiva e acrítica (Silva, 2024).

Ao detalhar o assunto, Giroux (1997) usa o termo “proletarização do trabalho docente” para descrever um processo de desarticulação da educação emancipatória. Essa é uma tendência de rebaixar os professores à condição de especialistas técnicos dentro da estrutura burocrática escolar. Sua função é transformada em uma responsabilidade de gerenciamento e execução de programas curriculares, em vez de enfatizar o desenvolvimento ou a compreensão crítica de currículos que atendam a objetivos pedagógicos específicos.

Em oposição à educação neoliberal, a formação docente (permanente) na perspectiva freiriana se concretiza ao ensinar com reflexão sobre a prática. Conforme afirma Freire (1996, p. 17): “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ensinar criticamente exige, portanto, uma reflexão constante sobre a prática. Essa união indissociável entre teoria e prática pode ser compreendida, à luz do pensamento de Bakhtin e Freire, como a dimensão prática da formação. Para Bakhtin, o “ato responsável” é justamente o que supera a cisão entre o mundo teórico (da cultura) e o mundo prático (da vida). De forma semelhante, a práxis em Freire é a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, onde ação e reflexão ocorrem simultaneamente. Portanto, quando o ato do professor se configura como um ato responsável, ele estabelece uma verdadeira práxis pedagógica, no sentido freiriano (Deconto; Ostermann, 2021).

Deconto e Ostermann (2021) relacionam a filosofia do ato de Bakhtin deslocando o conceito para o âmbito da formação docente. Para Bakhtin (2010, p. 95), o ato responsável: “É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade”.

Na relação professor-aluno vívida, discutimos a responsabilidade dos atos dos professores frente a sua função e para o processo de ação reflexiva da prática e a responsividade dos seus atos como fator considerável no processo de formação permanente.

Ensinar, nessa perspectiva, não é transferir conhecimento, mas produzi-lo com o estudante. Isso exige uma postura dialógica e humilde, que estimule a autonomia do educando. Essa relação com o outro é o cerne da dimensão ética da formação docente. Para o Círculo de Bakhtin, todo ato humano é valorativo e se constitui na contraposição entre o eu e o outro, o princípio da alteridade (Deconto; Ostermann, 2021). Na acepção relatada, Bakhtin (2010, p. 138) escreve:

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.

Assim, a atuação do professor nunca é neutra; ela é intrinsecamente permeada por valores e se define pela responsabilidade para com o outro, principalmente o aluno. A autonomia docente, portanto, não é apenas uma questão técnica, mas o resultado de uma postura ética fundamentada na relação social.

Para Paulo Freire, ensinar é uma tarefa humana que exige do professor segurança para atuar, decidir e, ao mesmo tempo, respeitar as liberdades e aceitar rever suas próprias posições. Isso implica estar aberto ao novo e ao diálogo, numa postura de humildade.

Encontramos a expressão para essa humildade em Bakhtin (2010, p. 27), que nos lembra de nossa incompletude individual: “[...] é ainda em nós mesmos que somos menos aptos para perceber o todo da nossa pessoa”.

Essa abertura, portanto, vai além da mera aplicação de técnicas e insere-se na dimensão estética da formação. Se não podemos perceber o todo de nós mesmos, dependemos do olhar do outro para nos constituirmos, conforme o conceito de exotopia bakhtiniano.

Maria Teresa de Freitas esclarece que a responsabilidade do ato de Bakhtin auxilia a refletir sobre o papel do professor frente à responsabilidade na relação com os alunos, ao citar o conceito de: “responsabilidade/responsividade que Bakhtin funda a unidade do ato ético. É nela que se amalgama o mundo da vida com o mundo da cultura, das representações que fazemos dos homens, das coisas e de suas relações” (Freitas, 2013, p.14).

Em relação à responsabilidade, o Professor Paulo Freire explana a necessidade de comprometimento na relação do professor e seu exercício profissional, de modo a “procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (Freire, 1996, p. 94).

Outrossim, o processo de formação docente proposto por Freire está relacionado à postura do professor(a) diante dos alunos(as), frisando a importância de uma atitude dialógica e humilde, bem como o estímulo à autonomia do educando, com base no pensar certo e crítico. Trata-se de uma vigilância constante para manter o pensamento e a prática educativa críticos e democráticos.

Para Paulo Freire, ensinar é uma tarefa especificamente humana e democrática:

Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. (Freire, 1996, p. 42)

Desse modo, ao examinarmos atentamente o contexto estarrecido da profissão docente por meio do estudo dos livros e artigos desta pesquisa, percebemos que, para uma educação libertadora como a preconizada por Freire, é necessária uma perspectiva de formação docente crítica. Isso implica revisar a prática constantemente e estar aberto a aceitar o diferente e o novo, a se questionar e a inquirir, adotando uma postura dialógica e humilde.

Paulo Freire (1996, p. 47) alerta: “é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses, radicalmente humanos, os do mercado”. Soma-se a

formação permanente dialógica freiriana a postura do professor em ensinar com estética e ética quando ele afirma que por sermos seres históricos-sociais, “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos” (Freire, 2002, p. 18).

Adicionalmente, António Nóvoa chama a atenção para a perspectiva tradicionalista de formação docente, na qual “o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da profissão docente” (Nóvoa, 2017, p.3). Nessa visão, os professores são definidos como meros replicadores de um conhecimento alheio, em vez de produtores de um conhecimento próprio. A formação de professores, assim, assume um caráter essencialmente prático e instrumental (Nóvoa, 2017).

A perspectiva de formação deste estudo apoia-se na concepção de “formação permanente” assegurada por Freire (1996), que é experienciada pelos docentes como um momento essencial de reflexão crítica sobre a prática. O objetivo é que os profissionais pensem criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem para que possam melhorar a prática futura.

Na perspectiva dialógica de Freire, a formação é permanente. Segundo ele, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p.12). O autor continua:

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. (Freire, 1996, p.13)

Além disso, Paulo Freire nos orienta que a formação docente deve levar em consideração a percepção do ser humano como um ser inacabado, incompleto, que, em sua historicidade, está permanentemente em busca de sua construção social e histórica. Sendo assim, na formação docente, o professor consciente de sua incompletude busca conhecer a si, aos discentes e ao conhecimento, renovando-se continuamente (Freire, 1996).

Em contrapartida, o que é comum na formação docente, como ocorre no município do presente estudo, é a oferta de uma formação continuada desvinculada da realidade dos professores e fomentada por empresas privadas. Pereira, Camargo e Ramos (2022) esclarecem que, nessa parceria, “a própria empresa torna-se qualificadora e envolvida no aprendizado e acaba se confundindo com a instituição escolar em estruturas de aprendizagem flexíveis”. Ou seja, a própria empresa realiza a formação profissional e se torna responsável pelas políticas de formação que visam atender aos mercados locais, incorporando a formação continuada em seus planos estratégicos.

A LDB (Lei nº 9.394/96), em seu art. 62-A, parágrafo único, expressa:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a Lei nº 12.796/2013 amplia a alusão à formação continuada, garantindo que ela aconteça no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior. No entanto, as leis não explicitam uma definição para essas formações docentes.

O professor português António Nóvoa (2022b) elucida que as características da formação docente, que ele considera contínua, estão fundamentadas em três eixos: o lugar institucional, o conhecimento docente e o coletivo de professores. Atentamos ao terceiro eixo como central para esta pesquisa, porque:

Vivemos um tempo de metamorfose da escola, de mudança de forma da escola. Não sabemos ainda como será o futuro, mas já sabemos que o atual modelo escolar não resistirá muito tempo. Uma das principais mudanças, como se percebe em muitas experiências em curso, é a passagem de um professor individual, que trabalha sozinho com a “sua” turma de alunos, para um trabalho conjunto entre professores, no quadro de uma diversidade de formas de organização pedagógica. (Nóvoa, 2022b, p. 63)

Da mesma maneira, a colegialidade docente, isto é, a possibilidade de os professores atuarem como um coletivo, tem uma referência organizacional (o projeto educativo da escola) e uma referência pedagógica (a construção de novos ambientes educativos). Nóvoa (2022b, p. 63) acrescenta uma terceira referência: “o reforço de uma profissionalidade docente baseada na colaboração, aquilo que os anglo-saxões designam literalmente por ‘comunidades de prática’”, mas cuja melhor tradução é ‘comunidades de trabalho’ ou ‘comunidades profissionais’. Concordo que a colaboração entre os professores seja pertinente à formação docente; no entanto, nem sempre o processo colaborativo fomenta uma prática crítica do professor e, por conseguinte, do aluno.

É justamente nesse ponto que a consciência crítica freiriana se torna indispensável para potencializar a profissionalidade coletiva postulada por Nóvoa. Uma comunidade de prática ou trabalho docente não pode se limitar à partilha operacional de tarefas sob a lógica da eficácia burocrática; ela carece da intencionalidade ético-crítica para não reproduzir consensos alienantes. Quando a reflexão coletiva defendida por Nóvoa é fecundada pelo “pensar certo” e pela desocultação da realidade propostos por Freire, o coletivo de professores deixa de ser um executor de diretrizes neoliberais para se converter em um espaço de resistência e construção de autonomia. A consciência crítica individual, portanto, encontra na profissionalidade coletiva o terreno material para se desdobrar em transformação social, reafirmando o docente como autor e sujeito de seu trabalho pedagógico e superando o isolamento imposto pelo modelo hegemônico.

Shulman e Shulman (2004) defendem a colaboração na formação docente, pois consideram que o desenvolvimento profissional dos professores possui componentes individuais (visão, motivação, compreensão, prática e reflexão) e um imprescindível nível comunitário: visão ou ideologia partilhada, compromisso, apoio e incentivos compartilhados, uma base de conhecimento comum, uma comunidade de prática e oportunidades organizacionais para reflexão conjunta. Na visão desses autores, a perspectiva colaborativa combate as ideias neoliberais na educação, pois os docentes se tornam mais conscientes da complexidade de aprender a ensinar em um contexto de reformas intensivas em teoria.

Ficou evidente que propor formações docentes de cunho colaborativo valoriza o conhecimento do professor ao longo de sua história profissional e constrói um saber coletivo, ultrapassando a dicotomia teoria versus prática, tão presente nas discussões sobre formação docente.

António Nóvoa, assim como Paulo Freire acreditam que a formação docente deve estar entrelaçada às universidades. Em seu artigo intitulado Firmar a posição como professor, Nóvoa (2017, p.3) expressa que “é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um ‘lugar híbrido’, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente”.

Da mesma forma, em uma palestra de 1994, Paulo Freire afirma a necessidade de “lançar as universidades brasileiras na responsabilidade de cuidar do magistério público” (Freire, 1994). Desse modo, as formações docentes estariam relacionadas às pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação das universidades, diferentemente das abordagens neoliberais de instituições privadas.

A partir das referências aqui estudadas, compreendemos que a reflexividade crítica e o compartilhamento de soluções para problemas são necessários para a constituição da docência em uma experiência colaborativa, a fim de melhor fomentar o pensamento crítico dos atores sociais.

Vale ressaltar que uma das três teses defendidas por Nóvoa (2022a) é a de que a formação docente se realiza no coletivo de professores, sendo o conhecimento profissional docente de natureza coletiva, pois se constitui no interior de uma profissão ou, melhor dizendo, de um coletivo profissional. Não se trata de diminuir a relação de cada um, individualmente, com o conhecimento, mas de projetar essa relação pessoal em uma produção coletiva (Nóvoa, 2022a).

O pesquisador português afirma que a formação docente tradicional atribui o conhecimento como algo externo ao professor. A perspectiva da formação docente colaborativa, por sua vez, tenciona resgatar o conhecimento próprio da experiência da docência ao longo do percurso profissional que, quando compartilhada, gera uma nova

construção de saber. Acredita-se que as interações sociais fomentam ideologias, e desejamos que essa ideologia seja democrática, justa e libertadora na educação básica brasileira.

Tanto Nóvoa quanto Freire defendem que a formação docente deve estar fortemente ancorada nas universidades, ligada à pesquisa acadêmica, como forma de se contrapor às abordagens neoliberais de instituições privadas.

Para a realização desta pesquisa, portanto, apoiamo-nos teoricamente em:

- Paulo Freire, para a compreensão do pensamento crítico e da formação como práxis.
- António Nóvoa, por suas contribuições sobre a formação no coletivo e a aproximação escola e universidade.
- Estudos do Círculo de Bakhtin, que fundamentam a docência como um ato responsável, analisado a partir de suas dimensões prática (unidade teoria-prática), ética (relação com o outro) e estética (o professor como criador).

Considerando os pontos destacados, uma formação docente para uma prática crítica se pauta em uma postura dialógica do “pensar certo”, como propõe o Professor Paulo Freire, com rigor de estudo e a visão do ser humano como inacabado, que se constrói em diálogo com o outro. Há também uma aproximação com a visão de António Nóvoa e Freire sobre a importância da formação docente junto às universidades. Ambos os autores elencam a reflexão ou a reelaboração constante da prática docente como elemento fundamental. Ela se aprofunda com a perspectiva bakhtiniana, que a concebe como um ato responsável, ético e estético, de um ser humano inacabado que se constrói em diálogo com o outro.

CAPÍTULO 3 – Percurso metodológico

3.1. Sujeito da Compreensão

A pesquisa que desenvolvemos, no campo das ciências humanas e respaldada na filosofia da linguagem de Bakhtin, tem como pré-requisito a consideração da complexidade do ato bilateral e da profundidade do conhecimento que se constitui e se revela na relação dialógica eu-outro.

Nós, pesquisadores, circulamos por um terreno de descobertas, revelações, tomadas de conhecimento e produção de sentidos em alteridade (Jobim; Souza; Albuquerque, 2012). Ademais, Freitas (2002) explana que o pesquisador é um ser social que pertence à investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive.

No campo metodológico em questão, procuramos compreender o sujeito dialógico e histórico sem o risco da neutralidade, porque nós, os seres que observamos, fazemos parte da relação com o objeto observado, e nossas percepções não se separam de nossas avaliações. A neutralidade pura não vigora na relação pesquisador-participante. Neste sentido, Bakhtin declara:

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica o ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). Analogia com a inclusão do experimentador num sistema experimental (enquanto parte desse sistema) ou do observador incluído no mundo observado em microfísica (teoria dos quanta). O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado. (Bakhtin, 2006, p. 355)

Nesse esteio, pretendemos delinear os dados da pesquisa para análise, relacionando-os com textos e cenários. A análise do percurso histórico evidencia que a formação docente sempre esteve vinculada às demandas sociais e políticas de cada época. Essa compreensão é fundamental para perceber que a apatia atual não pode ser desvinculada de seu contexto, mas precisa assumir o caráter crítico e transformador.

3.2 O Diálogo como procedimento metodológico

O trabalho de campo de uma investigação científica no âmbito social pode abranger uma combinação de entrevistas, observações e levantamentos de material documental, bibliográfico e instrucional (Minayo, 2001). A entrevista é “o procedimento mais usual no

trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais” (Minayo, 2001, p. 57). Optamos pela técnica da entrevista não apenas por ser a mais utilizada, mas por acreditarmos que ela constitui um movimento dialógico que nos permite buscar respostas para os objetivos da pesquisa.

O método que utilizamos no presente estudo alinha-se ao aporte teórico: as entrevistas dialógicas, conforme compreendidas por Freitas (2002; 2007) e Antunes-Souza e Pucci (2022). A entrevista dialógica é uma forma de proceder fundamentada nas contribuições de Vigotski, na abordagem da psicologia histórico-cultural, e de Bakhtin, na área dos estudos da linguagem, em uma abordagem enunciativo-discursiva (Antunes-Souza; Pucci, 2022).

A postura do pesquisador que utiliza a técnica de investigação dialógica ancora-se em uma concepção histórica que exige ênfase na análise do processo, e não no resultado. Ou seja, a função do investigador é “construir uma compreensão histórica dos fenômenos em sua formação, não focalizando estritamente o produto do desenvolvimento, mas o processo de estabelecimento das relações que o constitui” (Antunes-Souza; Pucci, 2022, p. 9).

Para a composição dos dados da pesquisa, escolhemos as entrevistas dialógicas por acreditarmos que o diálogo é uma forma de produção de conhecimento, na qual as múltiplas visões nos levam a refletir e a construir um pensamento fecundo. Neste sentido, com as entrevistas deste estudo, objetivamos compreender como a formação docente continuada estimula o pensamento crítico do professor para sua atuação prática, principalmente a formação recebida pela empresa FTD Educação, que compõe a parceria da rede à qual a escola pesquisada pertence.

Este processo de pesquisa, na perspectiva histórica, está em conformidade com o que entende Vigotski (1991, p. 46):

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança; esse é o requisito básico do método dialético. Numa pesquisa, abranger o processo de desenvolvimento de uma determinada coisa, em todas as suas fases e mudanças. (Vigotski, 1991, p.46)

Além dos aspectos históricos, levamos em consideração os culturais, pois Vigotski afirma que não somente as relações sociais levam ao desenvolvimento do sujeito, mas como também os aspectos culturais. Pois, declara:

Dir-se-ia que o desenvolvimento cultural está separado da história, como se fosse um processo independente, autossuficiente, governado pelas forças internas nele existentes, sujeito à sua lógica imanente. O desenvolvimento cultural é considerado autodesenvolvimento. (Vigotski, 2013, p. 10)

O desenvolvimento cultural do sujeito não se distingue do histórico e considera o desenvolvimento cultural do homem o autodesenvolvimento. No que tange à compreensão do

homem social, histórico e cultural, Vigotski profere que a personalidade é um agregado das relações sociais (Vigotski, 2013).

Bakhtin e Vigotski construíram suas teorias contrárias ao Positivismo nas pesquisas em ciências humanas. O primeiro profere que, “quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (Bakhtin, 2006, p. 319).

Nesta direção, Freitas (2002) nos orienta que o pesquisador das ciências humanas, tendo como objeto o ser humano, lida com um “ser expressivo e falante”. Na presença dele, o pesquisador não deve se limitar a um ato absorto, visto que se encontra perante um sujeito que tem voz, mas deve se pôr a dialogar com ele.

Em vista disso, a entrevista dialógica, conforme sugere Freitas (2002; 2007), não é um processo de meramente elaborar perguntas e ouvir respostas, mas sim de diálogo. Salienta-se que a entrevista:

[...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social. (Freitas, 2002, p. 9)

Entendemos, portanto, que a entrevista na ótica discursivo-dialógica é um momento de interação em que muitas vozes se fazem presentes. Não só o pesquisador e o entrevistado dialogam, mas a cultura e as vozes sociais que os constituem se entrelaçam. Embora a ausência de um roteiro fixo seja um desafio, Antunes-Souza e Pucci (2022) argumentam que a potência da entrevista dialógica pode ser otimizada com uma preparação rigorosa do pesquisador.

Ainda para elucidar as entrevistas dialógicas, Castro (2010) explica que, mesmo que haja uma preparação prévia para a sua realização, as perguntas surgem no momento do diálogo com o entrevistado.

Antunes-Souza e Pucci (2022) elencam os seguintes tópicos para qualificar e estruturar a entrevista dialógica: a) conhecimento prévio do contexto de trabalho e atuação do entrevistado; b) objetivos de pesquisa traçados; c) expansão do conhecimento sobre o tema da pesquisa; d) domínio do referencial teórico-metodológico da pesquisa; e) elaboração de um conjunto de perguntas abertas, flexíveis e moldáveis, com amplo espaço para a expressão dos sujeitos. Eles compreendem as entrevistas dialógicas como o momento em que pesquisador e entrevistado buscam a mútua compreensão do objeto.

Os apontamentos acima estruturam melhor como realizar a entrevista dialógica. Compreendemos cada passo a ser seguido, a fim de que o processo de coleta de dados fosse realizado com rigor e êxito.

Acrescentamos que a entrevista como diálogo estabelece a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Lembrando Bakhtin (2006), o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva. “Vemos a entrevista como um espaço de produção de enunciados que se alternam e que constroem um sentido na interação das pessoas envolvidas. As entrevistas podem ser gravadas em vídeo e/ou áudio e, posteriormente, transcritas pelos próprios pesquisadores” (Freitas, 2002, p. 17).

3.3 Contexto da Pesquisa e Procedimentos Éticos

A escola escolhida para a pesquisa é a mais antiga de uma cidade do sul de Minas Gerais. Reforçamos que a realização da pesquisa nesta cidade foi pensada visto que o município adota o sistema de ensino de uma empresa privada, e seus docentes recebem a formação continuada por meio desta instituição contratada.

A empresa em questão, FTD Educação, declara em seu site que sua atuação visa inspirar “descoberta, escolha, liberdade e cidadania”. Neste sentido, um dos objetivos da nossa pesquisa é compreender o impacto que uma empresa privada como a FTD tem ao fornecer material didático e formação continuada para professores de instituições públicas, verificando as consequências para uma prática docente crítica.

Para a realização da pesquisa de campo, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco. Após a autorização da gestão escolar, enviamos um convite por whatsapp aos docentes. Antes das entrevistas individuais, explicamos aos participantes o tema e objetivos da pesquisa. As entrevistas aconteceram após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa¹³ da instituição, e foram agendadas em conformidade com a disponibilidade de cada docente, presencialmente, em horário e local escolhidos pelos docentes, somente três das seis entrevistas foram realizadas por videoconferência.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, com a autorização dos entrevistados. As informações coletadas estão sendo utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto, mantendo-se o anonimato dos docentes.

¹³ Parecer Consubstanciado n. 7.573.521.

3.4 Diálogo com os/as Docentes

Em conformidade com o referencial metodológico da entrevista dialógica, buscamos aprofundar o conhecimento sobre o tema da pesquisa por meio de uma ampla revisão bibliográfica e do estudo do nosso aporte teórico. Para a condução das entrevistas, elaboramos um conjunto de perguntas abertas e flexíveis, tais como:

1. Conte-me sobre a sua formação profissional.
2. Conte-me sobre a sua atuação como docente. Para quais séries/anos já lecionou e quais disciplinas?
3. Você participa de cursos de formação continuada? Quais os últimos de que participou? Esses cursos foram importantes para sua formação e prática?
4. As formações continuadas da empresa que oferta a formação na escola, atualmente, são relevantes para sua prática em sala de aula? Poderia dar alguns exemplos?

Os participantes foram docentes da área de Linguagens do nono ano, de uma escola de Ensino Fundamental I e II, localizada no sul de Minas Gerais, sendo eles: duas professoras de Língua Portuguesa, um professor de Língua Inglesa, um professor de Ensino Religioso, uma professora de Educação Física e uma de Arte.

A Secretaria de Educação, a qual a escola pesquisada pertence, adere ao sistema apostilado FTD Educação, em que as formações docentes ocorrem, em média, de dois em dois meses com palestras e uma vez por ano ocorre um curso por disciplina em dia letivo.

Para nomear os participantes da pesquisa e garantir o anonimato, foram escolhidos nomes da música brasileira, uma vez que a arte e a música apareceram com recorrência nos enunciados. As entrevistas foram gravadas em áudio, ou pelo Google meet, transcritas e entregues aos docentes para possíveis ajustes, conforme explicado inicialmente aos participantes.

A seguir, detalhamos os encontros com os participantes, na ordem cronológica em que realizamos as entrevistas:

- *Villa Lobos, homenagem ao compositor brasileiro* (Componente Curricular: Ensino Religioso): A primeira entrevista foi presencial, em 2 de junho de 2025, às 11h da manhã, na sala de psicologia escolar da escola, com duração de 50 min. O professor, com trinta anos de experiência, possui formação em Filosofia, Ensino Religioso (com Mestrado) e História. A aproximação entre nós permitiu uma entrevista dialógica fluida e tranquila. Ele é natural do Rio de Janeiro.
- *Guido, homenagem ao Guido Santana violonista* (Componente Curricular: Língua Inglesa): O diálogo ocorreu online pelo Google meet, em 15 de julho de

2025, às 20h, durou uma hora, entre a entrevista e conversas sobre a vida do participante. Com 15 anos de docência, o professor Guido tem formação em Letras (habilitação em Inglês) e cursa pós-graduação em Educação Especial. Ele saiu do contexto de empresas, da área de RH, para a sala de aula. Ele nasceu na cidade onde fica a escola.

- *Rosinha de Valença, homenagem à violonista brasileira* (Componente Curricular: Língua Portuguesa): O terceiro encontro foi presencial, em 3 de julho de 2025, às 8h10, e durou 40 min. O encontro ocorreu na sala de psicologia da escola. A professora Rosinha é formada em Letras (habilitação em Espanhol) e possui especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, atuando também como psicopedagoga clínica. Natural de São Paulo, mudou-se para a cidade da escola.
- *Chiquinha Gonzaga, homenagem à compositora e pianista* (Componente Curricular: Educação Física): O quarto diálogo aconteceu online, em 17 de setembro de 2025, às 20h30, e durou cerca de 30 min. Com 21 anos de experiência, a professora Chiquinha estava substituindo a docente regente das turmas do nono ano. Sua formação inclui Pedagogia, Educação Física e uma recente licenciatura em Educação Especial.
- *Clara Nunes, homenagem à cantora e intérprete* (Componente Curricular: Língua Portuguesa): A quinta entrevista foi realizada em uma cafeteria na cidade, em local reservado, às 14h30. Durou cerca de uma hora e meia entre lanches, conversas triviais e a entrevista. A professora Clara tem formação em Magistério e graduação pela Universidade Estadual de Minas Gerais, além de pós-graduação em Literatura Brasileira. Possui 33 anos de experiência em sala de aula.
- *Dolores Duran, nome artístico, seu verdadeiro nome era Adiléia Silva da Rocha, homenagem à cantora, compositora e instrumentista brasileira* (Componente Curricular: Arte): O último encontro ocorreu em 15 de outubro de 2025, via Google meet, às 9h30min. da manhã, a duração da entrevista foi de 37 min. A professora Dolores é formada em Arte, com habilitação em Música, e tem uma trajetória profissional que inclui aulas de piano e canto. Natural da cidade de São Paulo, tem pós-graduação em música e outros cursos de aprimoramento. Sofreu um acidente e deixou de lecionar música, passando a ensinar artes. Tem mais de 20 anos de experiência em docência.

Observamos que a diversidade cultural e de formação dos participantes contribui para a riqueza dos dados e para a heterogeneidade das práticas de ensino.

3.5 A abordagem dos enunciados no processo de análise

A análise de dados está fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin (2006, p. 289), a qual concebe que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” e uma tomada de posição em relação a outros discursos, uma resposta. Fiorin (2011) elucida que, nessa perspectiva, todo o discurso é “constitutivamente heterogêneo”, ou seja, aquele que enuncia considera o discurso do outro, que está presente no seu próprio discurso, é a propriedade do dialogismo constitutivo de todo o discurso.

O discurso na análise bakhtiniana considera que a historicidade é inerente ao texto, examinando as situações e contexto em que os discursos foram produzidos, a história é constitutiva de todo e qualquer discurso. A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a história que atravessa o discurso (Fiorin, 2011).

Fiorin (2011) explica que o movimento dialógico e a análise histórica não se limitam à descrição de um período ou à narrativa da vida dos sujeitos, já que “se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade” (Fiorin, 2011, p. 40).

Contudo, Bakhtin não escreveu a respeito de um método sistemático para análise de dados de pesquisa, então, este processo da pesquisa será fundamentada no aporte da análise do discurso percorrendo o caminho teórico do Círculo de Bakhtin.

Durante o processo de pesquisa, foi realizada a revisão de literatura sobre os conceitos de pensamento crítico, assim como o adensamento teórico e metodológico na perspectiva enunciativo-discursiva.

Pucci e Antunes-Souza (2022) provêm um “olhar informado” nesse percurso metodológico, indicando a compreensão dos dados em consonância aos objetivos definidos. A tarefa de analisarmos as respostas das entrevistas é um processo que exige rigor. Conforme afirma Antunes- Souza e Pucci (2022, p. 13), é necessário que

[...] se encare as referências teórico-metodológicas como lentes mais aguçadas e capazes de dirigir nosso olhar, atribuindo sentido às palavras, descrevendo práticas, captando sinais, enfim, escolhendo momentos de interações dos sujeitos que expressem esse processo de construção de saberes que ocorre em seu próprio movimento de elaboração.

Ao adotarmos o percurso das entrevistas dialógicas, consideramos que a análise das mesmas deve voltar o olhar ao processo das interações sociais e não somente observar trechos das entrevistas. Desse modo, centra-se nas relações entre mim, a pesquisadora, e os participantes, para que possamos vislumbrar interpretações de suas falas de forma enunciativo-discursiva.

Partimos do pressuposto de que a palavra é elo de ligação e enunciação da ideologia do discurso do sujeito. Assim como declara Fiorin (2011, p. 40), “a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso”.

No sentido de complementarmos o modo de análise enunciativo-discursivo, busca-se em Fiorin (2011, p. 40) a compreensão de que o aspecto central dos enunciados é o seguinte:

[...] todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Todo enunciator, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro.

Compreendemos, portanto, que ao se deparar com o diálogo dos docentes, às suas enunciações refletem discursos de outras vozes, percebendo a voz da crítica ao modelo neoliberal da educação ou a reprodução da massificação da estrutura educacional vigente.

Fiorin (2011) explica as análises bakhtinianas a partir de exemplos. Um deles é a análise das palavras no sermão do Terceiro Domingo do Advento, de Vieira, que retrata o questionamento feito a João Batista: "Quem sois?".

Fiorin (2011) destaca que, ao ser indagado, João Batista não responde com sua filiação (filho de Zacarias), mas sim com sua ação: "A voz que clama no deserto". A partir disso, compreende-se que a ação define quem ele é.

Ainda nesse sermão, ao autor analisa a aparente contradição entre a fala de Jesus ("João Batista é Elias") e a do próprio João ("Não sou Elias"). A análise de Fiorin demonstra que João Batista é Elias quanto à função praticada, mas não é Elias em pessoa (literalmente) (Fiorin, 2011).

Esta, portanto, é uma forma de analisar, observar as interpretações por trás dos enunciados, e não enxergar as palavras literalmente (Fiorin, 2011). Passamos assim, à compreensão das entrevistas dialógicas.

CAPÍTULO 4 – Construindo compreensões

Partindo da articulação coerente entre os objetivos do estudo, o referencial teórico e os procedimentos metodológicos, a compreensão dos enunciados foi construída processualmente. Conforme elucidam Antunes-Souza e Pucci (2022, p. 19):

A análise é uma construção do pesquisador, a partir de sua compreensão do discurso do outro, do universo discursivo em que o outro vive e atua, e de seu próprio repertório discursivo; é nesse embate que os sentidos são construídos, significados e ressignificados.

Para alcançar a delimitação das categorias analíticas, procedeu-se a sucessivas leituras compreensivas dos enunciados obtidos por meio das entrevistas dialógicas realizadas com os professores e professoras participantes. A partir da escuta atenta da materialidade discursiva e do confronto entre os temas recorrentes e o aporte teórico da pesquisa, emergiram três eixos centrais de análise

- i. As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?
- ii. Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes;
- iii. A arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico.

Dedicamo-nos a eles a seguir.

4.1 As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?

Ao lançarmos um olhar informado sobre os discursos reunidos, percebemos que as formações, muitas vezes, são recebidas com distanciamento ou cansaço.

“Às vezes, existe uma tendência de achar que por termos muitos anos em sala de aula, a gente já sabe de tudo e a gente nunca vai saber de tudo. [...] Os materiais da FTD são de alto valor agregado, acadêmico, *Know how*, experiência. [...] Às segundas-feiras, esporadicamente, a gente já deu aula o dia inteiro, então, quando a gente vai, às vezes, com uma formação continuada da FTD, a gente já está fisicamente, mentalmente, cansado. Então, a gente chega lá meio que indisposto para assistir a palestra de alguém.” - Professor Heitor

“Inclusive, o HTPC¹⁴ que nós temos, eu acho que ele poderia ser melhor aproveitado para, por exemplo, ter um tempo maior para desenvolver a nossa prática, um tempo que fosse permitido para preparar melhor nossas aulas, dar uma aula mais interessante, mais criativa, porque o tempo fica muito reduzido.” - Professor Guido

“Pela FTD, eu gostei muito dos formadores. São formadores muito bons. Apesar de que é muito pouco tempo. Chega a ser uma palestra só, não é

¹⁴ Muitas formações da empresa acontecem em horário de HTPC - Hora de trabalho pedagógico coletivo.

uma formação. [...] Proep, Gestar, cursos grandes, sabe, que a gente fazia esporadicamente e depois concluía, eram cursos muito bons. Hoje eu entendo só como uma palestra.” - Professora Clara

Inicialmente, destacamos o discurso do Professor Heitor: “a gente nunca vai saber de tudo”. Essa fala reflete a consciência da incompletude do ser docente e a necessidade intrínseca da formação contínua, ou permanente para a pedagogia freiriana. Essa percepção ressoa o pensamento de Paulo Freire sobre a dialética entre ensinar e aprender:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar (Freire, 1996, p. 13).

Contudo, ao analisarmos o contexto em que essa formação ocorre, notamos uma forte tensão que denuncia a invasão da lógica neoliberal na escola pública. O Professor Heitor utiliza, ironicamente ou não, o jargão do mundo corporativo ao referir-se aos materiais da FTD como tendo “alto valor agregado” e “know how”. Esta transposição de vocabulário empresarial para o ambiente escolar parece evidenciar a mercantilização da educação e o discurso mercadológico que adentra todas as esferas da vida, como alertam Dardot e Laval (2016). Em contrapartida, a realidade vivida pelos docentes colide com este discurso de mercado: os enunciados “a gente chega lá meio que indisposto para assistir à palestra de alguém” (Heitor) e “chega a ser uma palestra só, não é uma formação” (Clara) revelam uma crítica contundente ao modelo transmissivo e utilitarista. Para esses docentes, a formação oferecida pela parceira privada configura-se como um evento pontual, de consumo rápido e superficial, desconectado da práxis escolar. As “palestras” substituem os processos formativos profundos, revelando a faceta da nova ordem neoliberal que privilegia a eficiência aparente e o espetáculo em detrimento da reflexão pedagógica sustentada.

Quando a Professora Clara recusa o termo “formação” e o rebaixa para “chega a ser uma palestra só”, sua própria enunciação revela a ausência de um espaço responsivo. O enunciado da professora explica como a unidirecionalidade do evento impede a promoção do pensamento crítico, uma vez que, para os docentes, a escuta passiva não se converte em importância formativa para a sua práxis.

Essa demanda dos professores por um tempo de reflexão sobre a própria prática, em detrimento do consumo passivo de palestras, alinha-se à perspectiva de António Nóvoa, que defende a escola como o locus privilegiado da formação. Para o autor, “o desafio consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” (Nóvoa, 2002b, p. 60).

O que os professores Guido e Clara reivindicam é justamente que o HTPC seja esse espaço de (auto)formação e planejamento, um momento de escuta ativa, de acordo com a

concepção bakhtiniana. O relato dos professores denuncia que o modelo atual (palestras) fragmenta esse processo. O cansaço relatado pelo Professor Heitor e a falta de planejamento enunciada pelo Professor Guido convergem para a mesma crítica: a formação privada rouba o tempo da verdadeira autoformação. Tempo para que os professores, nas relações discursivas, elaborem reflexões a respeito de sua prática e conduzam sua formação docente.

Porém, o discurso subjacente sugere que tais eventos são desvinculados das necessidades reais dos docentes, coincidindo com a expressão “chover no molhado”, utilizada pela Professora Dolores:

“Elas chovem no molhado, elas são rasas, né? [...] Agora, as teorizações desse pessoal, as grandes viagens filosóficas, inaplicáveis no nosso contexto, acabam sendo no mínimo inócuas, mas essa é a minha opinião pessoal.” - Professora Dolores

O discurso subjacente sugere que tais eventos são desvinculados das necessidades reais dos docentes, coincidindo com as expressões “chover no molhado”, “rasas” e “inócuas”, utilizadas pela Professora Dolores. A crítica de Dolores aponta para um desencontro dialógico estrutural do modelo neoliberal de formação docente da atualidade. Quando a professora classifica o discurso dos formadores corporativos como “grandes viagens filosóficas, inaplicáveis no nosso contexto”, ela está a denunciar a alienação de um saber que é vendido pelas empresas educacionais como produto, mas que não tem raízes na materialidade da escola pública.

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, podemos analisar que o discurso dos formadores da empresa soa aos ouvidos dos professores como uma palavra alheia e monológica, que não responde às suas inquietações concretas (Volóchinov, 2017). Falta, nesse processo, o que Bakhtin (2006) chamaria de responsividade: a formação não dialoga com a realidade vivida, tornando-se “inócua”.

Em acréscimo à discussão, Freire (1987) esclarece que tais discursos configuram-se como palavras inautênticas. Quando a palavra é esgotada de sua dimensão de ação e sacrificada em sua reflexão, ela se transforma em “palavreria, verbalismo, blablablá”. Isto é, as palavras ouvidas nas formações não suscitam a reflexão crítica da prática e, conseqüentemente, não chegam à sala de aula.

Ainda que pesquisadores como Romanowski e Schotten (2020) defendam que a formação continuada tem potencial para possibilitar a compreensão da prática, a visão de Dolores sugere que o modelo atual falha nesse objetivo, quando diz que essas formações “chovem no molhado”. Como alerta Selma Garrido Pimenta (2002), a mera exposição teórica sem conexão com a realidade escolar pode cair em um verbalismo vazio ou, por outro lado, uma reflexão sem teoria pode recair no “praticismo”.

Se houvesse um verdadeiro discurso dialógico, o conceito de exotopia (excedente de visão) de Bakhtin (1997) poderia ser enriquecedor. O formador externo poderia usar seu olhar de fora para ajudar o professor a ver o que não consegue ver de dentro. No entanto, sem escuta e sem vínculo, esse olhar externo é rejeitado como “viagem filosófica”.

É fundamental notarmos que essa ausência de uma formação crítica deixa um vácuo preenchido por discursos simplistas. Ao não oferecer ferramentas teóricas para os professores compreenderem a complexidade social da escola, as formações abrem espaço para a apropriação de discursos de “especialistas” que individualizam os problemas. Isso se manifesta claramente quando o Professor Heitor, logo após criticar o cansaço das formações, reproduz o discurso do consultor Leo Fraiman:

“Eu diria que dentre tantas profissões que são desafiadoras, estressantes, que sugam muito da gente, sugam em todos os sentidos, o ser professor não é uma tarefa fácil. A justificativa do estresse: alunos abandonados pelos pais. Leo Fraiman chama de abandono quando o pai e a mãe em casa, para ter menos dor de cabeça, deixa o filho à vontade na tela. Leo Fraiman e outros especialistas da saúde mental têm chamado de abandono, um tipo de abandono, então esse indivíduo está abandonado.” - Professor Heitor

Ao analisarmos o trecho em que o Professor Heitor justifica o estresse docente com a ideia de “alunos abandonados pelos pais”, citando o palestrante Leo Fraiman, observamos a assimilação e reprodução de uma estratégia clássica da nova ordem neoliberal: a individualização dos problemas estruturais. O discurso do “especialista”, trazido pela formação da empresa privada, atua como uma palavra autoritária (Bakhtin) que culpabiliza as famílias (“deixa o filho à vontade no ecrã”) para justificar o sofrimento e o esgotamento docente.

Esse movimento ideológico descontextualiza as pressões do sistema educacional, oculta a precarização do ensino público e isenta o Estado e as políticas neoliberais da sua responsabilidade pela crise educacional, transferindo o ônus para a falha moral ou psicológica do indivíduo (os pais ou o próprio professor), como também oculta as causas sistêmicas do estresse, fenômeno analisado por Goulart Junior e Lipp (2008).

O trecho em que o Professor Heitor reproduz o discurso do consultor Leo Fraiman elucida o efeito da palavra autoritária nas formações da FTD. A enunciação do professor demonstra, na prática, como o vácuo de um debate estrutural acaba sendo preenchido: a oportunidade de construir uma consciência crítica sobre a precarização dá lugar à absorção passiva das palavras, vestidas de autoridade, trazidas pelos formadores da empresa privada.

Ademais, confrontando a enunciação acima do professor Heitor de ir às palestras de formações cansados após um dia de trabalho e a assimilação do conteúdo de Leo Fraiman, vê-se uma dissonância em que ao mesmo tempo que critica, aceita a palavra autoritária das formações docentes da FTD. Isso revela que, na ausência de uma verdadeira práxis histórico-

crítica promovida por essas empresas, o professor preenche o vazio com os jargões neoliberais disponíveis, evidenciando o perigo desse modelo de formação.

Examinado o discurso, por outro ponto de vista, é necessário contrapormos essa visão individualizante com uma ótica crítica, como a de Dalila Andrade Oliveira (2007), que relaciona o estresse docente à intensificação do trabalho e à responsabilização excessiva promovida pelo modelo regulatório atual. Ao reproduzir acriticamente o discurso de Fraiman, o professor Heitor adere involuntariamente à lógica neoliberal apontada por Dardot e Laval (2016), transferindo para o indivíduo a responsabilidade por falhas que são sociais e políticas.

Corroborando essa análise, trazemos um dado de observação empírica desta pesquisa. Durante uma palestra de formação da FTD sobre saúde mental docente, realizada no primeiro semestre do ano de 2025 para professores do Ensino Fundamental II, observamos a seguinte dinâmica: após ouvirem queixas dos professores sobre indisciplina, os palestrantes apresentaram “receitas” de saúde mental com o viés de que “você é responsável pela sua saúde”. Percebe-se, assim, uma dupla culpabilização: ora justifica-se a falha educacional pela família (o abandono), ora culpabiliza-se o docente pelo seu próprio adoecimento, isentando o sistema.

Toda a discussão faz-nos lembrar das palavras de Maria Tereza Freitas (2013), ao trazer a teoria de Bakhtin para a educação, a todo momento o diálogo é ininterrupto, logo o discurso monologizador é apenas uma tentativa de calar o professor. Os atos responsivos do professor podem questionar: a quem serve esse discurso que culpa a família? A formação docente crítica não é aquela que oferece respostas prontas, mas aquela que conscientiza o docente a compreender os contextos sociais, políticos e econômicos que atravessam a escola.

Avançando em nossa análise, identificamos que outro aspecto crítico presente nos enunciados dos docentes se refere à descontextualização das formações oferecidas. As professoras apontam um descompasso entre o conteúdo padronizado e a realidade singular de cada unidade escolar. Seguem os relatos:

“Já tive ali várias ideias, partindo de formações [...] Mas eu acho que, de repente, deveria ser algo não tão para o município inteiro, porque cada escola é um universo, né. Então, e a gente tem muita gente boa na Prefeitura, que poderia dar essas formações e essas formações serem muito mais aplicáveis do que as que são atualmente da FTD.” - Professora Rosinha

“Região por região já é diferente, né? Nós vemos aqui, são regiões diferentes. As escolas são diferentes. O tipo de pessoas que a gente trabalha. (Nome de escola) é mais diferente ainda. (Nome de escola), é muito mais diferente.” - Professora Chiquinha

Ao lermos os enunciados “não tão para o município inteiro, porque cada escola é um universo” (Rosinha) e “são regiões diferentes [...]”. As escolas são diferentes” (Chiquinha),

percebemos a denúncia clara de um dos pilares da educação neoliberal: a estandardização (ou padronização) do ensino. As formações da FTD operam sob uma lógica de produção em massa, que concebe “pacotes” formativos idênticos para realidades díspares, visando a escala e a redução de custos inerentes ao setor privado. O incômodo palpável da Professora Rosinha de que ‘cada escola é um universo’ materializa a rejeição docente à estandardização imposta. O seu discurso denuncia, a partir do chão da escola, o fenômeno que a literatura classifica como padronização de métodos (Laval, 2004).

Sob a ótica de Bakhtin (2006), podemos analisar essa queixa através da ideia de endereçamento. Todo discurso é dirigido a alguém. No entanto, o discurso formativo da FTD parece não ter um destinatário real; ele é construído para um “professor abstrato/ideal”, ignorando o professor concreto que atua na periferia ou no centro, em escolas com realidades distintas. Quando Rosinha diz que “cada escola é um universo”, ela reivindica que o discurso formativo tenha responsividade ao seu contexto específico.

Esse processo formativo, desarticulado da realidade local e cultural, falha ao não considerar o que Paulo Freire aponta como essencial:

Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. (Freire, 1996, p. 70)

Sob a égide da racionalidade neoliberal analisada por Laval (2004) e Dardot e Laval (2016), a terceirização da formação docente opera como um dispositivo de despossessão da autonomia profissional. Ao transferir a condução formativa para conglomerados privados, a gestão pública adota uma lógica gerencialista que converte o professor em mero consumidor e aplicador de pacotes pedagógicos pré-fabricados. Esse modelo explora a precarização do tempo e o cansaço dos docentes para impor uma epistemologia prescritiva, na qual as decisões curriculares, os ritmos de aprendizagem e os critérios de avaliação são definidos fora do chão da escola. Desse modo, a autonomia docente — compreendida por Freire (1996) como uma postura ético-crítica de tomada de decisão e autoria — é sistematicamente esvaziada e substituída por protocolos padronizados de execução, que desconsideram as singularidades culturais e territoriais de cada comunidade escolar.

Indagamos, portanto: como as formações que não trazem o contexto cultural podem gerar identificação dos professores? Como podem promover reflexão sobre a prática se estão desvinculadas da “natureza cultural” desses sujeitos?

Freire entende que o ato de ensinar exige reflexão prática constante. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 21). Entretanto, nesse contexto de formação

terceirizada, encontramos uma fragmentação. As professoras relatam uma dicotomia entre formações “teóricas” (vistas como inúteis) e “práticas” (vistas como positivas):

“As duas [formações] que eu achei interessantes foram práticas. Uma foi uma moça especializada em teatro, que veio e a gente fez coisas práticas durante o dia. Depois, foi uma moça especializada em arte visual, que trouxe um material para a gente praticar a questão da pintura, do desenho e tal, a vivência artística.” - Professores Dolores

“Ah, eu não vejo muita relevância, não, nesses encontros. Para mim, eu acho que não serve muita coisa, porque eles trazem pessoas que não têm a vivência prática, e sim só a teórica” - Professora Chiquinha

No discurso de Dolores, a validação ocorre pela vivência: “fez coisas práticas”. Já Chiquinha desqualifica os formadores “que não têm vivência prática”. Esses excertos promovem uma discussão necessária para superarmos a dicotomia teoria *versus* prática. O professor António Nóvoa (2022a) esclarece que a dimensão prática é fundamental, mas deve ser entendida como prática reflexiva, sempre em diálogo com a teoria. Ele postula sobre o “terceiro gênero” de conhecimento do professor.

Em consonância com Nóvoa, Selma Garrido Pimenta (2006) alerta que o processo reflexivo não deve ser um olhar individualizado ou um mero “praticismo” (fazer por fazer). A teoria se faz necessária justamente para iluminar a prática, oferecendo ao docente a possibilidade de observar sua atuação sob a luz da ciência e de múltiplos pontos de vista.

Neste esteio, é revelador notarmos que a própria Professora Dolores, que anteriormente criticou as palestras por “choverem no molhado”, não rejeita o conhecimento teórico. Pelo contrário, ela demonstra uma compreensão sofisticada sobre a necessidade da indissociabilidade entre teoria e prática:

“Eu te diria que um professor excessivamente técnico, que só repete em sala de aula técnicas aprendidas nas próprias aulas dele ou em livros, ele é bastante limitado. Assim como aquele que não tem a formação técnica necessária e quer se basear apenas na experiência pessoal, também vai ter uma prática bastante limitada, prejudicada. Eu acho que você tem que somar os dois.” - Professora Dolores

A visão da Professora Dolores de que é preciso “somar os dois” encontra respaldo nas teses de António Nóvoa (2022a) sobre a formação docente. Para o autor, a superação da dicotomia teoria-prática é a primeira tese fundamental para repensarmos a profissão. Nóvoa argumenta que o saber docente não é puramente teórico (acadêmico), nem puramente prático (técnico), mas constitui um “terceiro gênero” de conhecimento. Esse saber é um compósito, uma amálgama feita de prudência e discernimento, construída na reflexão sobre a ação.

Quando Dolores critica o professor que “só repete livros”, ela se aproxima à segunda tese de Nóvoa: a de que a formação deve acontecer “por dentro” da profissão, valorizando o

conhecimento dos pares e a cultura profissional, e não apenas vindo de fora para dentro. E, ao rejeitar a “experiência pessoal” sem técnica, ela dialoga com a terceira tese do autor: a necessidade de trabalhar a “pessoa” do professor, mas munindo-a de ferramentas públicas e coletivas, evitando o subjetivismo isolado (Nóvoa, 2022a).

Por outro lado, a recusa ao “praticismo” ingênuo reforça a nossa crítica sobre o endereçamento e a descontextualização das formações da FTD. O erro dessas formações não é trazer a teoria, mas trazer uma teoria que não ajuda o professor a realizar essa fusão vital descrita por Nóvoa. As palestras padronizadas endereçam-se ou ao “professor técnico” (que deve aplicar o método da apostila) ou ignoram a “experiência pessoal”.

O que Dolores reivindica, e que Nóvoa teoriza, é uma formação que endurece o sujeito integral: aquele que age responsabilmente no evento único da sala de aula. Dessa forma, a descontextualização apontada anteriormente (“cada escola é um universo”) impede justamente a construção desse “terceiro gênero” de saber. Sem considerar o contexto real, a teoria não consegue “se somar” (ou se fundir) à experiência; ela permanece como um corpo estranho. Concluímos que a verdadeira formação deve promover o Ato Responsável: o momento em que a teoria e a experiência pessoal se fundem na decisão ética do professor diante de seu aluno real.

Nesse sentido, observamos uma convergência com Freire, para quem não há separação estanque entre teoria e prática. O autor defende a prática reflexiva que chamamos de prática formativa, onde “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (Freire, 1996, p. 21). O problema relatado pelas professoras, portanto, não é o excesso de teoria, mas a oferta de uma teoria abstrata, desenraizada da vida (uma palavra autoritária e vazia), em oposição a uma teoria que dialoga com a vida (palavra internamente persuasiva).

Mediante os relatos e o aporte teórico, a pesquisa aponta para a necessidade de uma “prática formativa” que valorize o saber construído na profissão. De forma que podemos compreender que as formações oferecidas pela empresa na escola fazem chover no molhado, estão deslocadas da realidade dos professores e professoras participantes da pesquisa, e poderiam ser um espaço mais bem aproveitado e dialogar com a cultura local, respeitando a identidade cultural da região.

O cansaço relatado pelo Professor Heitor (“a gente já está fisicamente, mentalmente, cansado”) e a sensação de redundância expressada pela Professora Dolores sobre as formações (“elas chovem no molhado”) explicitam como o próprio formato das abordagens da empresa fecha as portas para o diálogo crítico. Nessas enunciações, percebe-se que, ao invés de suscitar uma educação emancipatória, o modelo formativo engessado atua na reprodução do discurso dominante.

Ao retomarmos a indagação que norteou esta etapa da análise: “Será que as formações da empresa privada são como chover no molhado?”, a resposta que emerge dos discursos docentes é afirmativa, porém complexa. Para os professores participantes, o atual modelo de formação continuada, terceirizado e padronizado, configura-se frequentemente como uma redundância inócua (“chover no molhado”) ou como um fardo burocrático.

Concluimos que essa percepção de inutilidade não decorre de uma recusa dos professores ao saber teórico, mas sim da ausência de endereçamento e responsividade nas formações oferecidas. Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, as palestras da FTD operam como discursos monológicos, vindos de cima para baixo. Ao pontuar que “cada escola é um universo”, a denúncia da Professora Rosinha explica por que o discurso formativo padronizado não se concretiza. É a constatação da professora sobre a incompatibilidade entre o pacote fechado e a realidade escolar que evidencia como a formação se transforma em verbalismo vazio, incapaz de se tornar uma palavra ‘internamente persuasiva’ que desperte a reflexão crítica.

Além disso, identificamos que essa descontextualização cumpre uma função ideológica dentro da racionalidade neoliberal. Ao promoverem discursos que individualizam a culpa, seja responsabilizando as famílias pelo “abandono” (via Leo Fraiman), seja responsabilizando o professor por sua própria saúde mental, tais formações despolitizam o debate educacional. Elas ocultam as causas estruturais da precarização e da intensificação do trabalho docente, servindo mais à adaptação do professor ao sistema do que à sua emancipação intelectual.

Entretanto, a pesquisa aponta caminhos de superação. A lucidez da Professora Dolores ao exigir a “soma” entre técnica e experiência revela o desejo por uma formação baseada na práxis. O que os docentes reivindicam não é apenas “prática”, mas o que António Nóvoa define como o “terceiro gênero de conhecimento”: um saber da prudência e do discernimento, construído na e com a profissão.

Em suma, para que a formação deixe de ser “chover no molhado” e se torne um terreno fértil, é importante abandonar a lógica do evento e da palestra-show. É necessário avançar para uma prática formativa que, fundamentada na filosofia do Ato Responsável de Bakhtin, reconheça o professor não como um técnico que repete manuais, mas como um sujeito ético que responde, momento a momento, aos desafios únicos e irrepetíveis de sua sala de aula. Somente assim a formação continuada deixará de ser um mecanismo de controle para se tornar, verdadeiramente, um espaço de humanização e desenvolvimento profissional.

4.2. Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes

Nas interações discursivas com os professores e professoras, o questionamento a respeito de como incentivam o pensamento crítico em sala de aula, quais recursos utilizar e de que modo o estimular, obtivemos respostas reveladoras. Alguns docentes relacionaram o pensamento crítico diretamente à construção do conhecimento e à postura dialógica, enfatizando a recusa em levar conteúdos prontos aos alunos, conforme observamos nos excertos abaixo:

“Bom, eu nunca proponho um conteúdo pronto. Sempre que eu jogo um conteúdo, que eu começo um projeto, alguma coisa, é para fazê-los vivenciar aquilo, questionar sobre a vivência deles.” - Professora Dolores

“Eu chego na sala de aula sem me remeter à página do livro ou ao capítulo específico sobre o tema. Eu costumo fazer uma orientação depois da chamada para tirar deles algumas coisas que ouviram dos antigos, tento resgatar deles mesmos essas crendices populares.” - Professor Heitor

“[...] A grande maioria que nós temos (de alunos) é tudo do Nordeste, que a gente vê. Então, assim, o modo de eles verem como é lá e como é aqui, o fato do conhecimento deles, dessa vivência de lá, a grande maioria, os mais idosos [...] vivência de troca entre eles é muito fantástica.” - Professora Chiquinha

Nas escolhas metodológicas relatadas por estes docentes, transparece um distanciamento do modelo padronizado de ensino. Quando Dolores relata que não leva “nada pronto” e Heitor opta por não se remeter “à página do livro”, seus enunciados demonstram, na prática, que o fomento ao pensamento crítico exige estratégias que extrapolam as margens do sistema apostilado. O movimento de buscar a “vivência de troca”, como aponta Chiquinha, revela que, para esses professores, o pensamento crítico se constrói na dialogicidade com a realidade do aluno, um espaço que o material formatado não consegue abranger.

Os enunciados: “sem me remeter à página do livro” (Heitor, no primeiro momento), “nada pronto” (Dolores), e a “vivência de troca” (Chiquinha) revelam que o pensamento crítico não prospera com material formatado e conteudista. Observamos que os professores compreendem que o pensamento crítico está mais inclinado à emancipação do discente do que a uma racionalidade lógica. Como quando os professores dizem do diálogo com o estudante para trazer as vivências, no esteio do que ensina Paulo Freire, de se inserir no contexto do discente e dialogar para a transformação do ser, da consciência intransitiva para a consciência do pensar certo.

De maneira análoga, Amorim (2008), em sua pesquisa sobre o uso de apostilas, explica que tal uso por redes de ensino leva a um maior controle do tempo e do conteúdo, engessando professores e alunos. Diferentemente, portanto, de uma aula que discute textos

escolhidos pelos professores com gatilhos culturais, aberta a opiniões diferentes e visando à efetiva construção do conhecimento.

Ademais, a rejeição de um conteúdo pronto (“eu nunca proponho um conteúdo pronto”), como expressado na fala da Professora Dolores, reflete o que Bakhtin define como um ato responsável, nas palavras de Ponzio (2017, p. 10), este é:

[...] um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção. (Bakhtin, 2017, p.7)

Ao optar por partir da vivência dos alunos em vez de aplicar um conteúdo pré-fabricado, Dolores assume a autoria de sua prática. Sem necessariamente verbalizar uma crítica direta ao sistema apostilado adotado pelo município, a ação enunciada por Dolores recusa o papel de mera reprodutora de discursos alheios, evidenciando que a mobilização do pensamento crítico demanda autoria docente e conexão com a realidade, elementos frequentemente ausentes em pacotes educacionais padronizados.

Portanto, sem incorrermos na demonização do sistema apostilado, compreendemos que a formação do conhecimento rígido não está de acordo com a natureza do pensamento do sujeito à luz das ideias do Círculo de Bakhtin. Os relatos de distanciamento do livro didático (Heitor) e a busca por não entregar “conteúdos prontos” (Dolores) sinalizam, empiricamente, os limites do sistema apostilado.

À luz da teoria do Círculo de Bakhtin, compreende-se por que esse modelo padronizado encontra barreiras para promover um sujeito com pensamento crítico: a natureza do pensamento não opera pela rigidez de um manual, mas pela flexibilidade do constante diálogo. Logo, a necessidade que os professores sentem de abandonar o material estruturado para gerar ‘troca’ e ‘questionamento’ evidencia a falha do modelo engessado em nutrir a dialogicidade.

Compreendemos, assim, que a postura dialógica do professor, ao possibilitar tal construção, alinha-se à Pedagogia da Autonomia de Freire (1996) e dialoga com o conceito de pensamento proposto pelo Círculo de Bakhtin. Concebemos, portanto, que o pensamento crítico, ou o “pensar certo”, ocorre no processo vívido nas relações sociais dialógicas.

Para certificarmos a validade desta análise, indagamos: por que os professores acreditam que o processo de construção do conhecimento gera o pensamento crítico?

Buscamos a resposta nas lentes das perspectivas que fundamentam este estudo: freiriana e bakhtiniana. Frisamos, ademais, que o Círculo de Bakhtin compreende que o pensamento é constituído de palavras que se tornaram o material sêmico da vida interior: a consciência (discurso interior). “É a partir da ideologia que as carrega que se compõe a

consciência do sujeito” (Volóchinov, 2017, p. 100). Ainda, que o pensamento do ser se compõe de um “auditório social relativamente estável” (Volóchinov, 2017, p. 201). Logo, o pensar criticamente deve apresentar-se pela dialogicidade, visto que a própria natureza do pensamento assim se constitui, na concepção bakhtiniana.

Notamos, contudo, que enquanto nas leituras das obras do Círculo de Bakhtin não encontramos o termo exato “pensamento crítico”, termos como “pensamento crítico”, “pensar certo” ou “pensamento fecundo” são expressos nas obras de Paulo Freire. Este percebe que, para a construção do pensar certo, é necessária “uma educação em cuja prática o ensino dos conteúdos jamais dicotomiza o ensino do pensar certo. De um pensar antidogmático, anti superficial” (Freire, 1997, p. 86). É fundamental, pois, a postura dialógica e o combate à postura autoritária na sala de aula que oprime a pessoa; a busca de “ser mais” surge no processo de diálogo com o outro. Freire combate o conteúdo pronto (as apostilas dos dias atuais), quando afirma em diálogo com Ira Shor:

IRA. Você quer dizer que as escolas estão montadas como sistemas de distribuição para comercializar as ideias oficiais e não para desenvolver o pensamento crítico? PAULO. Sim! Distribuir serviços significa estar sabotando aquilo que deve ser integrador. (Freire; Shor, 1986, p. 14).

Entretanto, observamos uma contradição significativa em um dos relatos docentes. O Professor Heitor, que anteriormente mencionou não usar o livro didático para resgatar saberes populares, demonstra em outro momento uma postura autoritária, disciplinar e hierárquica, condizente com sua formação em Seminários e Internatos Religiosos. Vejamos o seu relato:

“Em minha proposta disciplinar, eu cobro muita regra deles. [...] eles já foram moldados com a minha metodologia de trabalho. [...] que eu sou professor que cobra regras: a cada aula estou cobrando o cumprimento das regras. Então, eu estou cobrando, eu tenho uma camiseta com as regras de forma sucinta: das principais regras da escola. É claro que isso não é nenhum terrorismo [...] mas é para dizer que a vida é feita de regras, e que se a escola cobra regras é porque a sociedade cobra regras, a vida adulta cobra regras...”
- Professor Heitor

O professor enuncia que a proposta de aula é disciplinar; o seu discurso assemelha-se mais a um ato de trazer normas do que a uma postura de compreensão da cultura do outro, uma postura de silenciar os alunos, de os adaptar ao sistema imposto. Tal como ocorre nas instituições religiosas hierárquicas, lugar de vivência do professor. Ele acredita que suas aulas devem ensinar o princípio disciplinar. Notamos que essa postura confronta o que o próprio professor respondeu anteriormente em relação a fomentar o pensamento crítico (sem remeter ao livro), e distancia-se do que Paulo Freire orienta sobre o processo do pensamento crítico: “O educador libertador iluminará a realidade mesmo com aulas expositivas. A questão é o

conteúdo e o dinamismo da aula [...]. Elas re-orientam os estudantes para a sociedade de forma crítica? Estimulam seu pensamento crítico ou não?” (Freire; Shor, 1986, p. 31).

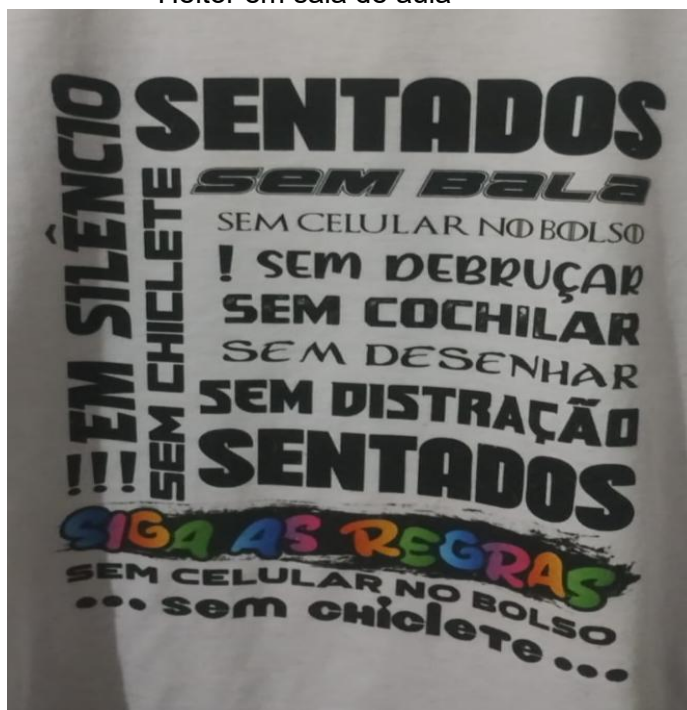
Inferimos que a formação religiosa do Professor Heitor, com uma perspectiva marcadamente de respeito à hierarquia, pode ter levado ao que Freire chama de “hospedagem do opressor”. Mesmo querendo inovar, ele reproduz a estrutura de dominação através da disciplina rígida, revelando a dificuldade de romper completamente com a educação bancária. Na explicação do processo de libertação, Freire profere: “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (Freire, 1987, p. 20).

Isto é, se o ser oprimido não tomar consciência de sua opressão, e buscar sua libertação, como pode libertar alguém? Exemplificamos como o professor Heitor, oprimido pelos sistemas educacionais que viveu, se não tiver um lampejo de libertação, faculte-lhe ensinar regras assim como foi ensinado.

Ademais, na palavra do Professor Heitor, o uso do verbo “moldar” no enunciado (“eles já foram moldados com a minha metodologia”) é sintomático de uma práxis fundamentada na educação bancária. Ao conceber os estudantes como matéria passível de ser “moldada”, o docente destitui os alunos de sua condição de sujeitos ativos na construção do conhecimento, reduzindo-os a objetos de sua metodologia. Essa perspectiva entra em choque frontal com a concepção ontológica de Paulo Freire (Freire, 1996) sobre o ser humano como um “ser inacabado”. O pensamento crítico só pode emergir quando o educando é reconhecido em seu inacabamento e inserido em um processo contínuo de vir a ser. O ato de “moldar” paralisa esse movimento, substituindo a escuta dialógica e a problematização da realidade pela conformação mecânica do comportamento.

Abaixo, a foto da camiseta citada na entrevista do Professor Heitor com as regras da escola. Importante ressaltar que a camiseta foi elaborada pelo docente e não se trata de uma camiseta elaborada e/ou distribuída pela escola.

Figura 5 - Camiseta confeccionada com as regras da escola, usada pelo Professor Heitor em sala de aula



Fonte: Arquivo Pessoal

Ao analisarmos o enunciado do Professor Heitor: “a cada aula estou cobrando o cumprimento das regras” e as frases da camiseta: “sentados”, “sem chiclete”, percebemos que são imposições de tom autocrático. Podemos questionar: por que a regra “sem chiclete”? Quem instituiu esta regra? Ela consta no regimento interno da escola?

Ao observarmos a fala do Professor Heitor, rememoramos a discussão de Bakhtin (2002) sobre a palavra internamente persuasiva (que dialoga e se mistura com a nossa própria voz) e a palavra autoritária. Segundo Bakhtin (2002, p. 144), “o discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras”.

Entendemos que as regras impostas sob a justificativa de que “a vida é feita de regras” funcionam como a palavra autoritária, para o próprio docente, uma vez que essas palavras exigem aceitação passiva e bloqueiam as vozes sociais da sala de aula. Bakhtin esclarece que a palavra autoritária “entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra” (Bakhtin, 2002, p. 144). Ademais, perguntamos se os adolescentes aceitam ou recusam a palavra autoritária de uma autoridade, o professor, palavras essas que, aparentemente, o Professor Heitor aceita na íntegra.

Bakhtin (2002) diferencia a palavra autoritária da palavra internamente persuasiva. Esta última não se subordina hierarquicamente e, muitas vezes, não possui reconhecimento oficial, mas é fundamental para o desenvolvimento da consciência individual. “Para se ter uma vida ideológica independente e uma consciência desperta, é preciso primeiro distinguir a palavra autoritária da palavra persuasiva, para depois produzir novas palavras autônomas” (Bakhtin, 2002, p. 145).

Ainda, o autor acrescenta que esta seletividade acontece tarde na vida do sujeito e a palavra internamente persuasiva é uma palavra aberta no presente em detrimento da rigidez da palavra autoritária.

Ao olharmos para a narrativa do professor sob a luz dos estudos de Bakhtin, percebemos que o docente, vestido de autoridade, não favorece a construção de consciências despertadas. Ele entrega mais uma “palavra de autoridade” no auditório social do estudante. Além do mais, até mesmo o enunciado “ouvir o que eles ouviram dos mais velhos” pode ser visto, na concepção bakhtiniana, como um processo de reproduzir palavras autoritárias (o que “os antigos” disseram), sem necessariamente analisar criticamente.

Essa dissonância entre o discurso que exalta a criticidade e a prática que reitera o controle disciplinar expõe uma das contradições mais profundas da docência contemporânea: a coexistência entre o desejo consciente de emancipação e a reprodução inconsciente de estruturas autoritárias. Quando o docente defende teoricamente a autonomia e o diálogo, mas recorre a mecanismos punitivos, silenciamentos e prescrições rígidas em sala de aula, manifesta-se o que Freire (1987) diagnostica como a introjeção da ideologia do opressor no próprio oprimido. Sob a lente bakhtiniana, a palavra autoritária não habita apenas os manuais ou as diretrizes institucionais externas; ela se cristaliza nos hábitos pedagógicos corporificados do professor, que, pressionado pela exigência de ordem, gestão do tempo e cobranças institucionais, refugia-se na verticalidade monológica como forma de autoproteção. Assim, a criticidade passa a ser enunciada como valor abstrato no plano discursivo, enquanto a rotina pedagógica permanece capturada por práticas de domesticação e conformação social.

Em contrapartida à postura disciplinar observada anteriormente, notamos em outros relatos docentes que a oferta de gêneros discursivos diversificados e o incentivo à argumentação são compreendidos como fontes promotoras do pensamento fecundo. Vejamos:

“Ah, eu levo bastante o diálogo. A gente dialoga bastante, os alunos conversam bastante. Para mim, sala de aula não é silêncio. [...] as coisas que vão os motivando a se abrirem, falarem, se posicionarem criticamente.”
- Clara

“E mostrar para ele o pensamento crítico do Machado de Assis, né? E essa crônica que traz o burro pensando em tudo que ele foi na vida, traz um debate bem grande dentro da sala de aula.” - Professora Clara

“A gente vai ensinar principalmente a argumentar. [...] A gente trabalhou uma reportagem sobre alimentação. E aí, vamos pensar na alimentação de vocês, como é que está a alimentação? [...] O que pode, então, mudar para a alimentação ser mais saudável? [...] Eu costumo estimular bastante essa argumentação.” - Professora Rosinha

“Acho que a leitura é importante, trazer material, apontar sites, livros, instigar eles. Acho que muitos, a maioria, são curiosos.” - Professor Guido

Ao analisarmos a enunciação de Guido (“a leitura é importante”) e o excerto da Professora Clara (“mostrar o pensamento crítico do Machado de Assis”), percebemos um discurso compartilhado: a leitura de gêneros diversos estimula o pensamento crítico. Para o Círculo de Bakhtin, o diálogo não se resume à interação face a face; o texto escrito também é uma interação discursiva. Conforme Volóchinov (2017, p. 73), “o diálogo, compreendido tanto como a interação face a face, quanto presumido em textos escritos, é a forma mais natural de linguagem”.

Nesse sentido, Paulo Freire ensina que a leitura da palavra não se dissocia da leitura do mundo. Ele destaca: “a importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (Freire, 1989, p. 14).

Ferreira (2025, p. 4) corrobora essa visão, afirmando que a leitura dialógica vai além da decodificação mecânica; ela promove a participação ativa e configura-se como “espaço de diálogo, questionamento e reflexão”. A partir dessa visão, entendemos que a mediação social, ao propor leituras e interpretações, pode conduzir ao pensamento fecundo.

O processo de diálogo implica o ato de escutar para depois falar com o outro, uma escuta sensível de respeito, e não apenas de espera pela vez de falar. Como afirma Freire: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 1996, p. 59). A postura dialógica contribui para o processo de se pensar certo/crítico.

Ao considerarmos o enunciado sobre o “pensamento crítico de Machado de Assis”, notamos que a Professora Clara aposta no gênero literário machadiano para desenvolver a criticidade dos estudantes. Abaixo, extraímos um trecho da crônica citada para observar o teor crítico apontado pela docente:

Entre a grade do jardim da Praça Quinze de Novembro e o lugar onde era o antigo passadiço, ao pé dos trilhos de bondes, estava um burro deitado. O lugar não era próprio para remanso de burros, donde concluí que não estaria deitado, mas caído. Instantes depois, vimos (eu ia com um amigo), vimos o burro levantar a cabeça e meio corpo. Os ossos furavam-lhe a pele, os olhos meio mortos fechavam-se de quando em quando. O infeliz cabeceava, mais tão frouxa- mente, que parecia estar próximo do fim. Diante do animal havia algum capim espalhado e uma lata com água. Logo, não foi abandonado

inteira- mente. Meia dúzia de curiosos tinha parado ao pé do animal. Um deles, menino de dez anos, empunhava uma vara, dois meninos, parados, contemplavam o cadáver, espetáculo repugnante; mas a infância, como a ciência, é curiosa sem asco. De tarde já não havia cadáver nem nada. (Machado de Assis¹⁵)

O texto estabelece uma analogia entre o animal (burro) e a invisibilidade social de sujeitos marginalizados. A crônica escolhida faz uma crítica social que, embora escrita no século XIX, serve hoje como ferramenta para os alunos perceberem as contradições da sociedade contemporânea.

Assim, neste eixo, depreendemos convergências e divergências sobre o pensar crítico. De um lado, identificamos que o material apostilado e a postura autoritária (como as regras do Professor Heitor) pouco propiciam a construção do pensamento crítico, funcionando como “palavras autoritárias” que não se abrem para o diálogo. Bem como o material pronto pouco favorece o pensamento crítico, na acepção da professora Dolores, que busca alternativas a este: “não levo nada pronto”.

Sob outro ponto de vista, as professoras Clara e Rosinha percebem a constituição do pensamento crítico permeado de diálogo: “eu levo bastante diálogo” (Clara), “a gente vai ensinar argumentar” (Rosinha). Esses discursos articulam-se com a prática formativa de Paulo Freire, que defende a “experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado” (Freire, 1996, p. 69).

De outra perspectiva, o diálogo com textos literários e a postura docente de escuta sensível respeitam a natureza do pensamento dialógico proposto pelo Círculo de Bakhtin, possibilitando o estímulo ao “pensar certo” para a educação libertadora preconizada por Paulo Freire (1987), o qual entende o pensar certo como a condição do princípio para superar a curiosidade ingênua e construir um conhecimento crítico basilar para a práxis transformadora.

Em síntese, compreendemos que o pensamento certo não acontece em processos que tentam monologizar os discursos, com materiais de estudo prontos e padronizados. Por outro lado, o processo de diálogo com leitura de gêneros discursivos diversificados favorece o pensamento crítico, pensar certo ou fecundo proposto por Freire, fluindo para seus apontamentos em sua vasta obra a respeito da educação.

A partir das revelações dos docentes participantes da pesquisa e proposições de Freire, o pensamento crítico/fecundo é um processo de tomar consciência crítica da realidade vivida, dar-se conta da opressão das relações sociais hierárquicas nas esferas, política, social, cultural e buscar a libertação nas vivências de uma educação problematizadora e democrática.

¹⁵ Conto de Machado de Assis, disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/5252213>, Acesso em: 8 jun. de 2026.

4.3. A arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico

No presente eixo, destacamos inicialmente a fala da professora Clara. No diálogo que tivemos, quando perguntada sobre como incentivar os alunos a pensar criticamente, ela respondeu:

“Ah, eu levo bastante o diálogo. A gente dialoga bastante, os alunos conversam bastante. Para mim, sala de aula não é silêncio. Às vezes, um debate, uma discussão que está tendo ali, ela é produtiva, não significa bagunça, né? Eu procuro levar letras de músicas. Daí, a partir da letra da música, a gente vai discutindo ali, as coisas que vão motivando os alunos a se abrirem, falarem, se posicionarem criticamente.” - Professora Clara

Em consonância com Clara, trazemos o relato da Professora Dolores, que ilustra vividamente como a música pode ser empregada para discutir problemas sociais e fomentar o pensamento crítico:

“Então eu mostro para eles algumas músicas que falam sobre vários temas sociais importantes, preconceito, discriminação, violência, ou até músicas que contam histórias, que fazem pensar. Faço uma seleção legal de músicas que eu julgo relevantes, relevantes socialmente. E aí a gente faz as discussões sobre aquilo.” - Professora Dolores

A Professora Rosinha também aponta para a importância da argumentação: “a gente vai ensinar principalmente a argumentar”. Em outro momento, ela fala: “Eu gosto muito de música, eu pensei em uma música que era do Rosa de Saron¹⁶”.

Ao analisarmos essas práticas, percebemos que o diálogo e a música são vistos como processos pedagógicos fundamentais. Na concepção dessas docentes, tais recursos são vias para o pensamento crítico. Deste modo, vamos estabelecendo a música como uma linguagem universal que faz pensar, conforme aponta Albuquerque (2015). O autor relata que, ao ouvir “Asa Branca”, os alunos identificam conceitos como “sertão” e “seca”, provando que a música carrega discurso ideológico e mobiliza o pensamento.

Albuquerque (2015, p. 90) acrescenta que “as canções são capazes de mudar pensamentos e construir pontes. [...] Destarte, ela [a música] pode ser um instrumento de ligação dos professores, dos alunos, dos pais...”. Essa definição, em nossa leitura, dialoga com a visão de Bakhtin, que entende a palavra como uma ponte entre o *eu* e o *outro*. Assim, compreendemos a música como uma linguagem capaz de estabelecer conexões entre os sujeitos.

¹⁶ Refere-se à banda Rosa de Saron, que surgiu em 1988 na cidade de Campinas/SP, dentro do movimento de Renovação Carismática da Igreja Católica.

Observamos na resposta de Clara (aula não é silêncio), de Rosinha (a arte de argumentar) e no excerto da Dolores: “aí a gente faz as discussões sobre aquilo”, que as professoras estão propondo uma aula não silenciosa e sim vívida, o que nos remete aos preceitos de Paulo Freire. O autor explica que “ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz” (Freire, 1979, p. 33).

Paulo Freire defende a ideia de que o discente não deve ser treinado para a docilidade ou adaptação à opressão, para ficar em silêncio. O autor critica veementemente o silenciamento do estudante pelo professor ao dizer: “o discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados [...] discurso negador da humanização” (Freire, 1996, p. 39).

Quando a Professora Dolores utiliza músicas com temas sociais em sua prática, ela desenvolve o que Soares (2019) chama de “gatilho cultural”. Segundo Soares (2019, p. 103), “as canções constituem gatilhos privilegiados pois unem a linguagem sonora à verbal, refletindo a diversidade regional e os valores da época”. Sob a ótica enunciativo-discursiva de Bakhtin, esse método é intrinsecamente dialógico: a professora não traz apenas um conteúdo, mas introduz vozes sociais na sala de aula.

Nesse contexto, a arte surge como processo de ruptura. Complementando essa visão, Jordão et al. (2012) defendem que a música deve possibilitar uma relação íntima e ativa do aluno com a cultura, contribuindo para sua formação integral. Isso vai ao encontro da ideia bakhtiniana de que o homem, na arte, é considerado em sua integridade e se constitui como um discurso da cultura cotidiana, carregado de ideologia (Volóchinov, 2017).

No sentido de identificar o discurso ideológico na cultura (música), fazemos referência à professora Clara, ao citar uma atividade realizada com a música “Anjos (Pra quem tem fé)”, da banda O Rappa. Reproduzimos um trecho:

Podem até gritar, gritar
Podem até barulho, então, fazer
Ninguém vai te escutar, se não tem fé
Ninguém mais vai te ver
[...]
(Nunca tem fim) a fé na vitória tem que ser inabalável
(Nunca tem fim) a fé na vitória tem que ser inabalável
A fé na vitória tem que ser inabalável

O discurso veiculado pela música parece revelar a solidão do indivíduo vulnerável, seja por problemas de saúde ou por questões sociais, configurando-se como uma crítica sociopolítica às desigualdades da sociedade de classes.

A música nasce no contexto urbano brasileiro, marcado pela desigualdade social e pela invisibilidade das classes populares. O enunciado da música não traz uma descrição

passiva; é um ato de resposta. Responde à dureza da vida cotidiana e à opressão social. O eu-lírico (a banda, o cantor) fala de um lugar de fala específico: a periferia, o lugar da luta diária.

No enunciado “Podem até gritar, gritar / Podem até barulho, então, fazer”, o enunciado estabelece um diálogo polêmico. Quem está gritando? Quem faz barulho? “Eles” (implícito no verbo “podem”) representa as vozes sociais: a opressão do sistema, a violência urbana, a exclusão, ou aqueles que tentam desmotivar o sujeito. O enunciado do cantor é uma réplica de resistência: “Vocês podem gritar (tentar me oprimir), mas não vão me calar”.

Outro discurso em destaque é “Ninguém vai te escutar, se não tem fé / Ninguém mais vai te ver”. Bakhtin (1997) fala sobre a necessidade do “outro” para nos dar acabamento. Aqui, a música denuncia uma crise de alteridade. A sociedade (o “ninguém”) se recusa a “escutar” ou “ver” o sujeito vulnerável.

Para o Círculo de Bakhtin, “a palavra é o fenômeno ideológico *par excellence*” (Volóchinov, 2017, p. 98), ou seja, nenhuma palavra é neutra; todas carregam um tom discursivo ideológico. No enunciado “a fé na vitória tem que ser inabalável”, percebemos o diálogo com o discurso neoliberal/meritocrático, com a voz social do neoliberalismo e da meritocracia apontado por Dardot e Laval (2016). A responsabilidade pelo sucesso (“vitória”) é deslocada inteiramente para a subjetividade do indivíduo (“sua fé inabalável”). Se ele falhar, é porque sua fé “abalou”, e não porque o sistema (“o barulho”) o impediu.

Além da música, Clara utiliza o poema “Eu sei, mas não devia”, de Marina Colasanti, para estimular seus discentes a pensar criticamente e promover a conscientização, desnormalizando o que a ideologia dominante impõe através da “cultura do silêncio”.

“Agora, nessa semana que vai entrar, eu vou trabalhar aquele poema da Marina Colasanti, acho que é “Eu sei, mas não devia”, né? Que é um poema que mostra que a gente se acostuma com as coisas e nós não deveríamos nos acostumar com as coisas que acontecem.” - Professora Clara

No poema de Marina Colasanti (“Eu sei, mas não devia”), o enunciado: “nós não deveríamos nos acostumar com as coisas”, traduz um processo de conscientização. Para Freire, o pensamento crítico nasce exatamente de desnormalizar o que foi normalizado pela ideologia dominante (a “cultura do silêncio”).

Freire (1987) chama a atenção para que os professores não exijam silêncio e valorizem o exercício na escola do diálogo crítico e fecundo, as argumentações e a busca de novas perspectivas sobre um determinado assunto, com o desenvolvimento de um pensamento crítico e problematizador.

Na prática pedagógica da Professora Clara, com música e poema, estes não são “conteúdos” em si, mas recursos culturais para a transformação do pensamento do aluno. Assim como explica Volóchinov (2019) no texto *A palavra na vida e a palavra na poesia*, em

que a arte é compreendida como uma sociologia da arte: na relação entre o criador e contemplador se realiza ato artístico. Volóchinov (2019, p. 113) caracteriza a arte como:

A arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela imediata resposta interior. Neste caso, não é o alheio que age sobre o alheio, mas uma formação social sobre outra. O estético, o jurídico e cognitivo são apenas diferentes espécies do social e, por conseguinte, a teoria da arte pode ser apenas uma sociologia da arte.

Volóchinov (2019) defende que a estética e a poética devem ser sociológicas. Não se pode estudar um poema ou um romance apenas isolando suas palavras em um laboratório linguístico. A palavra na poesia é a continuação mais complexa da “palavra na vida”: ambas são formas de comunicação onde autor, ouvinte e o mundo (o assunto/personagem) se encontram, refletindo as relações e avaliações de uma determinada sociedade e época.

Vimos que a professora Clara se utiliza da arte: música, poesia, poemas etc., para fomentar o pensar crítico dos alunos. “A arte é um meio de comunicação particular, uma linguagem organizada de forma particular que serve de comunicação e que utiliza signos” (Lotman, 1978, p. 7). Para Lotman (1978, p.37), a arte é compreendida como um “Sistema Modelizante Secundário”: ela é uma linguagem complexa, construída sobre a língua natural, capaz de criar significados que a fala comum não alcança.

Avançando na reflexão sobre a arte escrita como mobilizadora do pensamento crítico, observamos na práxis da Professora Clara que não apenas a recepção de textos (leitura e escuta), mas também a produção autoral assume um papel central. A docente introduz o gênero autobiográfico não apenas como registro do passado, mas como um exercício ficcional de projeção social e existencial:

“Eu estou dando agora para eles a biografia cronológica, a autobiografia cronológica. Então, eles fizeram até 2025 uma autobiografia real. De 2026 até 2035 é uma projeção da vida deles. Então é ficção, né? E o que que eu percebi? Que eles têm noção do que eles vão ser, né? Eles têm noção de que faculdade que eles vão fazer, eles têm noção do que eles vão ter que caminhar. Porque são 10 anos a mais, esses 10 anos é a virada da vida deles, é a mudança de um ciclo, né? Vão deixar de ser adolescentes, passar a ser jovens adultos.” - Professora Clara

A atividade descrita extrapola o mero exercício de estruturação gramatical de um gênero discursivo; ela convida o estudante a um exercício de reflexão sobre o próprio lugar no mundo. Sob a ótica de Freire (1996), ao propor que os alunos projetem suas vidas ficcionalmente para a próxima década, a educadora mobiliza a consciência do “ser inacabado”. É justamente por reconhecer o seu inacabamento, compreendendo-se em um processo contínuo de vir a ser, que o sujeito pode projetar o futuro. Essa “ficção” de 2026 a 2035 configura-se, na perspectiva freiriana, como o ensaio do “inédito viável” (Freire, 1987):

a capacidade de projetar, planejar e vislumbrar a superação das situações-limite do presente, delineando os caminhos (“noção de que faculdade que eles vão fazer”, “o que vão ter que caminhar”) para a efetiva transformação de sua realidade material e social.

Dialogando com o Círculo de Bakhtin, compreendemos o gênero “autobiografia” nesse contexto escolar não como um relato monológico, mas como um ato profundamente dialógico e ideológico. Ao escreverem sobre “o que vão ser”, os alunos respondem ativamente às vozes sociais, expectativas e discursos de seu tempo (a exigência acadêmica, as pressões do mercado de trabalho, as condições de classe). A Professora Clara, ao oferecer esse espaço de autoria, permite que o estudante transcenda a condição de mero assimilador de conteúdos formatados para se tornar o protagonista responsável por seu próprio enunciado de vida. A escrita de si, nesse cenário formativo, assume a fruição de uma arte emancipadora que desperta a consciência, configurando-se como uma das expressões mais genuínas do pensamento fecundo e crítico.

Na aula da professora Clara, o pensamento crítico pode emergir da resposta ativa do aluno à voz do artista. Podemos entender a música na perspectiva de Bakhtin como um diálogo entre compositor e ouvintes, visto que estabelece uma ponte entre o eu e o outro (Bakhtin, 2006).

Outro ponto relevante em nossa análise refere-se aos gêneros do discurso. Encontramos nos excertos de Dolores e Clara a introdução de gêneros diferentes da realidade habitual dos alunos, como a música erudita (Villa-Lobos) e a literatura clássica (Machado de Assis):

“E no caso da música não popular, no caso, a gente, por exemplo, eu fiz o projeto do trenzinho do Caipira. Então, abordei a vida do Heitor Villa Lobos, aproveitei para falar sobre a música brasileira erudita, conhecida no mundo inteiro, aqui eles não conhecem, mas o mundo conhece. E aí, através da música descritiva do trenzinho do Caipira, eles conheceram os instrumentos de orquestra, conheceram um novo gênero de música que para eles não é costumeiro.” - Professora Dolores

“Bem, agora mesmo, nós estamos vendo, na apostila, o texto “Crônica dos Burros”, de Machado de Assis. E mostrei para eles o pensamento crítico do Machado de Assis. [...] Olha, eu não gosto do trabalho da apostila, o que eles fazem de interpretação dos textos, para debate, não gosto.” - Professora Clara

O enunciado de Dolores mostra como o gênero de discurso erudito pode chegar na sala de aula através da música, com a finalidade de ampliar os gêneros dos discursos dos alunos, em contraposição ao gênero dos discursos cotidianos. A prática pedagógica aqui consiste em introduzir formalmente novos gêneros: a “música erudita” e a “música descritiva” (programática¹⁷).

¹⁷ Música descritiva é a música que tem por objetivo evocar ideias ou imagens extramusicais na mente do ouvinte.

A professora Dolores usa a música erudita para ampliar a “leitura de mundo” dos estudantes (Freire, 1996). Sua prática aumenta a possibilidade de os alunos alargarem seus repertórios, para além do que o mercado ou o entorno social lhes entrega.

Nesse sentido, a música funciona como “enunciado concreto”; não usamos a língua, nós habitamos gêneros do discurso e produzimos enunciados (Volóchinov, 2017). A música que a professora seleciona (e a que os alunos trazem) não é um objeto neutro. Ela é um enunciado concreto.

Dolores, como autora/organizadora desse processo, assume caráter responsivo de conscientizar seus alunos e têm o compositor/artista Heitor Villa Lobos como uma posição de valor (axiológica) sobre o mundo (preconceito, violência etc.). Ela está respondendo a outros enunciados da sociedade (a própria violência, uma outra música, um evento político). E, também, a professora espera uma resposta (seja concordância, discordância, reflexão), como no processo dialógico do pensamento concebido pelo Círculo.

A professora Dolores atribui um valor (axiológico) claro a essa nova voz (Heitor Villa Lobos): é “brasileira” e “conhecida no mundo inteiro”. Ela acredita estar apresentando aos alunos a música brasileira erudita, conhecida no mundo inteiro, afirmando que “Esta voz *também* faz parte da identidade cultural deles”, mesmo que não soubessem. Relacionamos essa narrativa à “conscientização”, explicada por Freire (1967; 1987), de que o aluno se perceba como herdeiro de uma cultura mundialmente reconhecida (Villa-Lobos), quebrando um possível “silenciamento” imposto pela barreira de classe que o mantinha alheio aos discentes (“aqui eles não conhecem”).

Além da música, Dolores trabalha com a análise crítica da imagem, abordando a “sociedade do espetáculo” e a ética na era digital. O uso de artes visuais está no discurso da Professora Dolores:

“A fotografia de entretenimento, a fotografia jornalística, a fotografia científica, a fotografia documental, os papéis que a fotografia cumpre na nossa sociedade. Falei muito com eles também sobre a questão da sociedade do espetáculo, da insanidade que está tomando conta da sociedade, atualmente, em que as pessoas vivem por likes, e a ética humana está indo para o bueiro por causa disso.” - Professora Dolores

Ela continua explicando o que seja a sociedade do espetáculo:

“[...] minha principal fonte de abastecimento, vamos dizer assim, é a vida, é o dia a dia, é o que eu observo em sala de aula, nas mídias em geral, nos meus relacionamentos. Então, por exemplo, quando eu abordo a sociedade do espetáculo, eu estou falando diretamente com eles, quando eles resolvem, em vez de acudir uma pessoa que está para cair um tombo, eles resolvem filmar para fazer um clipe engraçado, ou quando eles recebem uma imagem íntima de alguém e acabam divulgando sem autorização e criam um clima horrível.” - Professora Dolores

A professora procura educar o olhar do aluno fazendo uma crítica às muitas imagens disponíveis na internet. Com o enunciado “sociedade do espetáculo”, ela está trazendo o discurso crítico para a sociedade vigente. Encontramos a denominação sociedade do espetáculo na obra de Guy Debord (2003, p. 14) que afirma: “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizada por imagens”. Isto é, a relação que as pessoas propõem de significado às imagens.

O enunciado da professora a respeito dos “likes” em detrimento da “ética humana” aponta para uma sociedade do espetáculo marcada por relações objetais, em que postar ‘a imagem íntima de alguém’ para ter likes ao invés de manter o respeito ao corpo do outro, é algo válido se terá sucesso midiático. A ideologia por trás dos “likes” é ter sucesso na mídia, fazer o espetáculo, independente dos valores éticos humanos.

Ademais, a Professora Dolores denuncia que esses gêneros ricos e distintos (erudito e pragmático) estão sendo achatados. Na lógica do “like”, a fotografia documental (que deveria gerar reflexão crítica) corre o risco de ser consumida apenas como “entretenimento” (que gera engajamento rápido). Ela procura fomentar uma pedagogia engajada socialmente, problematizando o cotidiano com a visão crítica da realidade (Freire, 1987).

No sentido de aprofundar a discussão, ao perguntar à Professora Dolores como encontrou a denominação “Sociedade do espetáculo”, ela disse: “[...] da vida, é o dia a dia, é o que eu observo em sala de aula, nas mídias em geral, nos meus relacionamentos [...]”. Este fato relatado corrobora a concepção da professora como formadora e formanda simultaneamente, exercendo a capacidade de autoformação na visão de formação contínua de António Nóvoa (2002a). Dolores diz que foi um saber da vida cotidiana, dos relacionamentos, de analisar a sala de aula. Isto é, ela se utiliza do processo que Nóvoa denomina de produção de saberes reflexivos dos próprios professores.

Freire compartilha do pensamento semelhante ao de Nóvoa quando esclarece que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 21). Freire não dissociava a formação da prática, portanto, neste eixo uso o termo “prática formativa” em concordância com a ideia de Paulo Freire em relação ao assunto supracitado.

Em outra perspectiva interdisciplinar, destacamos o relato da Professora Chiquinha, que trabalha com dança e Cordel com os alunos do nono ano da Educação de Jovens e Adultos - EJA:

“Eu entro com a parte da Educação Física, com a parte da dança, né? E os professores de Português entram com a parte de produção de texto, e cada um entra com uma outra parte. Geografia, História, já estuda mais a parte da história do Nordeste [...] E eu trabalho com a parte da dança.” - Professora Chiquinha

Relato da Professora Chiquinha em relação ao Cordel:

“[...] A grande maioria que nós temos (de alunos) é tudo do Nordeste, que a gente vê. Então, assim, o modo de eles verem como é lá e como é aqui, o fato do conhecimento deles, dessa vivência de lá, a grande maioria, os mais idosos [...] vivência de troca entre eles é muito fantástica.” - Professora Chiquinha

A proposta da professora, que apresenta um projeto de interdisciplinaridade, que faz com alunos da EJA do nono ano, está intrinsecamente partilhando da pedagogia de Freire (1996) no que diz respeito a compreender a realidade do aluno e a construir o conhecimento dialogicamente. A música e dança são atividades propícias ao conhecimento e vivência, dentro da escola, da diversidade cultural (Lins, 2012).

Além do mais, no enunciado da Professora Chiquinha também encontramos uma aproximação com a pedagogia freiriana, no que consente o respeito à cultura do discente e à construção do conhecimento como um processo dialógico. De acordo com os preceitos formativos de Freire para uma prática crítica dos professores, destaca-se:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante. (Freire, 1996, p. 22)

Concebemos que para uma prática formativa crítica do professor é necessário respeitar a cultura do aluno, olhá-lo de forma humanizadora, para contemplar estudantes de outras culturas acadêmicas, sociais, artísticas, políticas, enfim, os diferentes contextos dos alunos.

Em contrapartida às práticas críticas citadas, observamos usos distintos da arte nos relatos dos professores Guido e Heitor. O primeiro relata o uso da música como “aula criativa” para motivar os alunos. Embora válido, sua análise sugere uma visão da arte como recurso motivacional, e não necessariamente crítico.

Os professores Guido e Heitor, por exemplo, relatam a música como um instrumento motivacional:

“Por exemplo, eu aprendi uma coisa bem interessante, eu gosto de trabalhar com músicas, os alunos gostam, e curtem muito. E eu aprendi em uma dessas formações a melhorar a atividade, implementar na atividade o que eu posso explicar.” - Professor Guido

“Eu acho que é interessante, então eu não quero ficar só falando, eu não quero ficar só no vídeo, eu não quero ficar só na apostila, então são blocos, curtos (vídeos) de determinados minutos, de quebra-cabeça, cada etapa está concatenada, para você dar uma aula que não foi chata, quando a gente fala aula chata.” - Professor Heitor

No enunciado do professor Guido: “eu gosto de trabalhar música, eles gostam” e nos enunciados do Professor Heitor: “eu acho interessante [...] para você não dar uma aula chata”, entendemos que a arte, seja musical ou visual, é um processo para motivar os alunos. Neste sentido, a arte é um instrumento/recurso motivacional, conforme cita Salles (2012, p. 195), “a música, por sua maleabilidade e, principalmente, por seu aspecto sedutor e encantatório, é usada para tornar mais agradáveis disciplinas supostamente áridas”. O autor, contudo, alerta para que a música não seja utilizada de forma indiscriminada, apenas como distração, mas que tenha uma intencionalidade pedagógica e “converse com a disciplina em questão”.

No entanto, a arte não é só “motivação” (como para Guido e Heitor). A arte é uma forma de pensar e sentir. Ela “organiza” nossas emoções e pensamentos sobre a realidade. Sendo “o reconhecimento da arte como técnica social do sentimento”. A arte é o social em nós, a essência da arte não é puramente individual. Ela é um processo que combina as vivências de uma pessoa com a recepção de um produto social e cultural, corroborando que o sentimento individual se torne social (Volóchinov, 2019).

Além disso, a arte como linguagem definida por Albuquerque (2015) e pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, em que todo enunciado transmite ideologia, não pode ser reduzida a elemento motivacional, ela transmite um discurso que a ser discutido em sala de aula pode proporcionar o pensamento crítico.

Ainda na esteira das práticas do Professor Guido, emerge um novo elemento contemporâneo que atravessa o uso instrumental da arte: a mediação tecnológica na seleção do material artístico. Ao relatar como busca essas músicas para as aulas, o docente expõe o uso da Inteligência Artificial e os limites estruturais dessa ferramenta:

“É como usar o CHAT-GPT¹⁸. Tem vários falando de inteligência artificial. A gente tem que filtrar também, saber utilizar, que pegar e pedir qualquer coisa não vai funcionar. E tem as questões, eu vejo a questão dos direitos autorais também, com música, eles pegam só um trecho, eles não pegam a música inteira. No site tem a música inteira, a letra inteira. Vagalume¹⁹, por exemplo, tem site, é um site que eu uso bastante, tem letras de músicas. Mas quando a gente pede para a inteligência artificial, eu acho que deve ser, não sei se por causa de questões de direitos autorais, eles não costumam trabalhar a letra inteira. Não me informei sobre isso, mas talvez seja.” - Professor Guido

Ao analisarmos o enunciado do Professor Guido, notamos, em um primeiro momento, uma faísca de criticidade na postura do professor perante a tecnologia: o ato de “filtrar” e a consciência de que “pedir qualquer coisa não vai funcionar” demonstram uma recusa à passividade diante da máquina. Contudo, o ponto nevrálgico para o nosso eixo analítico reside

¹⁸ Trata-se de um sistema de inteligência artificial (IA) conversacional criado pela empresa OpenAI.

¹⁹ É um dos maiores portais de música do Brasil, que disponibiliza um vasto acervo de letras, traduções, cifras e notícias sobre o mundo musical. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/>. Acesso em: 08 jun. 2026.

na *fragmentação da obra de arte* (“eles pegam só um trecho, eles não pegam a música inteira”).

Sob a ótica do Círculo de Bakhtin, a obra de arte (neste caso, a canção) é um enunciado concreto e integral. O sentido ideológico e a resposta ativa que a música propõe ao mundo dependem de sua totalidade discursiva. Quando o algoritmo da Inteligência Artificial recorta a música, entregando apenas fragmentos descontextualizados, o “sistema modelizante secundário” (Lotman, 1978) sofre uma fratura. A arte corre o risco de ser reduzida a uma mera informação, destituída de sua conjuntura orgânica e de seu contexto social de produção.

Essa fragmentação algorítmica dialoga com o alerta de Paulo Freire sobre a superficialidade do conhecimento. O “pensar certo” (Freire, 1996) exige mergulho, aprofundamento e compreensão global da realidade. Ao tentar usar a arte para mobilizar o pensamento crítico, a entrega de um recorte artificial da obra dificulta o movimento dialógico completo entre o aluno (ouvinte) e as vozes sociais presentes na composição autoral. Embora Guido busque a completude da letra em outros sites (como o site “Vagalume”), o seu relato evidencia uma tensão real da prática formativa contemporânea: a sedução pela facilidade da ferramenta tecnológica pode empobrecer o potencial estético e crítico da arte, transformando o que deveria ser um momento de conscientização profunda em um consumo rápido e fragmentado de dados culturais.

Ainda na análise das contradições, examinamos a escolha musical da Professora Rosinha. Embora a docente tenha citado anteriormente a necessidade de propor a argumentação com os alunos, a materialidade de sua nova escolha da música sugere outro direcionamento discursivo. A música escolhida e a forma de usá-la reproduz o discurso dominante. Ela relata:

“E aí, automaticamente, eu gosto muito de música, eu pensei em uma música que era do Rosa de Saron. Uma banda que é até Gospel. E que dá para fazer uma analogia perfeita ali com a vida escolar do aluno, a música chama Cassino Boulevard.” - Professora Rosinha

Para compreendermos a analogia proposta pela professora, segue a letra da música:

Se ganhou, suspire; se perdeu, aprenda / Porque é hora de ser / Não demore ou vai perder sua aposta / Agora é a hora! / Escolha bem suas cartas, o seu jogo já vai começar
O lance está no ar! / É só você gritar bem alto, alto / Mas se prepare, prepare / Porque nada no mundo é de graça, / Você pode até ter medo, mas ande, caminhe / E só não pare, não pare
Qual é o seu limite? Até onde aguenta? / Se tudo aqui tem prazo, qual é o seu? / Pois tudo aqui tem um porquê / A vida é o cassino e você é a ficha / Nunca permita que a sua felicidade dependa de algo que possa perder

O lance está no ar! / Todos querem uma fatia da sua glória, / Todos querem apostar a sua vida, / sua graça, sua culpa, sua calma, sua alma... / Nada no mundo é de graça

Ao trazer esta música, a professora corrobora o discurso de uma ideologia de educação neoliberal. A letra, ao usar a metáfora do “cassino” e do “jogo” e o enunciado “Se ganhou, suspire; se perdeu, aprenda” (“ganhar ou perder”), promove uma ideia de competição; outro enunciado traz uma ideia de meritocracia: “prepare / Porque nada no mundo é de graça”, e de individualismo: “A vida é o cassino e você é a ficha”.

A perspectiva de sociedade de competição é discutida na obra de Dardot e Laval (2016), que relatam: “O homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 317). Isso se alinha ao que Christian Laval (2004, p. 12) sinaliza, ao afirmar que “as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica [...] e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral”.

A consequência da competição na sociedade, incluída nos processos escolares, resulta em estabelecer a meritocracia, a qual, conforme o sociólogo Michael Young, sinaliza que “toda seleção de um é a rejeição de muitos” (Young, 1967, p. 5). Ao se eleger uma norma padrão e avaliar os alunos por ela, determina-se quem recebe mérito ou não; é uma forma de dizer que a sociedade é democrática, em que o mérito decide quem recebe o quê e por onde, mas não se observa se as condições oferecidas são iguais para todos os alunos. Promove-se a ideia de que o sucesso escolar depende unicamente do aluno: “se o aluno desejar vencer, vai vencer”. A educação está, assim, enquadrada em uma ideologia de mercado.

Neste sentido, a música não é um artefato neutro; ela funciona como um enunciado que reflete um diálogo mais amplo da sociedade, e a escola, ao utilizá-la, torna-se parte dessa mesma cadeia dialógica.

Contudo, para compreender a potência das práticas de arte como recurso de mobilização do pensamento crítico em oposição às práticas meramente instrumentais, recorremos a uma definição de arte que entrelaça as visões de Bakhtin, Lotman e Albuquerque.

A arte não pode ser reduzida a um mero adorno ou ferramenta motivacional. Albuquerque (2015) a entende como linguagem universal, que faz pensar; Para Iuri Lotman (1978), a arte funciona como um “sistema modelizante secundário”: ela é uma linguagem complexa, construída sobre a linguagem natural (língua), capaz de transmitir uma densidade de informação e significados que a prosa comum não alcança. Para Bakhtin (2006), a arte e a vida não são a mesma coisa, mas possuem uma unidade de responsabilidade. A arte se constitui a partir de elementos extraídos do mundo real (os valores, os juízos éticos e o

conhecimento cognitivo), transpondo-os para o plano estético sem perder o vínculo com a existência concreta.

A partir desses autores, formulamos o entendimento da arte como uma linguagem universal social que organiza o sentimento, sendo uma interação discursiva permeada de vozes sociais que transmite uma ideologia cultural.

1. Na materialização dessa concepção em sala de aula, a incorporação da arte como práxis crítica exige a superação do ativismo desprovido de reflexão, traduzindo-se em experiências pedagógicas nas quais diferentes linguagens artísticas operam como detonadoras do diálogo e da problematização social:
2. **Análise de canções e paisagens sonoras como polifonia discursiva:** Em vez de usar a música como mero fundo ambiental ou passatempo, o trabalho pedagógico pode confrontar gêneros contrastantes — como o cancionário popular regional, o rap de denúncia urbana e a música clássica programática — para debater temas como segregação social, memória coletiva e trabalho. Os estudantes investigam a quem a letra responde, quais vozes sociais são silenciadas e de que lugar ideológico o artista enuncia.
3. **Leitura crítica de imagens e contranarrativas visuais:** A partir da análise de fotografias documentais como propôs a Professora Dolores, murais de grafite, xilogravuras de cordel ou charges contemporâneas, propõe-se a desnaturalização das representações hegemônicas da mídia digital e da publicidade. O ato de “ler a imagem” desdobra-se em oficinas de colagem e fotomontagem, nas quais os alunos ressignificam retratos de seu próprio território, tornando visíveis as contradições do cotidiano escolar e comunitário.
4. **Teatro do Oprimido e dramatização de situações-limite:** O corpo e a cena teatral tornam-se ferramentas de investigação quando os estudantes encenam dilemas reais da vivência escolar (como o preconceito, a evasão e o silenciamento). Ao suspender a ação dramática e convidar o auditório a intervir no palco propondo alternativas para transformar o desfecho da cena, exercita-se o ensaio da ação libertadora e a consciência do inacabamento humano.

Tais proposições evidenciam que a arte, ao ser articulada ao cotidiano escolar, não funciona como mera ilustração de conteúdos curriculares prévios, mas como uma arena viva de produção de sentidos na qual educador e educando problematizam o mundo e assumem a autoria de seus próprios enunciados estéticos e políticos.

Em síntese, a análise deste eixo demonstra que a arte, enquanto recurso pedagógico, não deve ter um fim em si mesma, mas se constituir um território basilar. Sua capacidade de “mobilizar o pensamento crítico” não é automática; somente levar a arte para a sala de aula não garante o pensamento crítico dos estudantes, precisamos interagir com a

problematização dos discursos, levando ao aluno perceber os enunciados e o contexto social que emerge da arte. Ela depende fundamentalmente da formação e práxis reflexiva do docente.

Nesse sentido, asseguramos que o conceito de pensamento crítico transposto do pensamento de Freire como o pensar certo é o cerne da educação problematizadora, que se pauta na postura dialógica do docente, desde a escolha de “gatilhos culturais” (como a música, poesia, cordel, dança, artes visuais, e outros) que evoquem o momento do diálogo em sala de aula.

Vemos uma clara divisão no presente estudo: de um lado, práticas instrumentais, que utilizam a música como instrumento motivacional ou que (involuntariamente) a empregam para reforçar o discurso ideológico dominante. Por outro lado, as práticas formativas com arte que mobilizam a problematização em sala de aula e que revelam o potencial da arte.

Nas práticas formativas do uso da arte por alguns professores entrevistados, com a “escuta dialógica”, observando a ideologia dos enunciados evidenciados, concluímos que a arte pode ser mediadora no processo de conscientização, permitindo ao aluno analisar as “vozes sociais” de sua consciência (Volóchinov, 2017) e se reconhecer, enfim, como autor responsável de sua história, possibilitando sua libertação e quiçá a construção de pensamentos mais fecundos e críticos (Freire, 1987).

A articulação dos três eixos analíticos permite responder de forma integrada e contundente ao problema central desta pesquisa, desvelando a complexa relação entre as políticas de formação da FTD, a subjetividade docente e as práticas pedagógicas voltadas à formação do pensamento crítico:

1. **A compreensão docente sobre a formação e a prática crítica:** Os dados evidenciam que os professores compreendem o fomento ao pensamento crítico do discente não como acúmulo de conteúdos ou aplicação mecânica de regras, mas como um processo vivo e dialógico, enraizado na problematização da realidade, na escuta sensível e no acolhimento da diversidade cultural (Freire, 1996; Bakhtin, 2006). Contudo, essa concepção coexiste com tensões e contradições diárias, em que resquícios de posturas autoritárias e o apelo disciplinador ainda emergem como mecanismos defensivos diante da precarização do trabalho.
2. **A ineficácia das formações terceirizadas privadas:** Constatou-se que a formação continuada oferecida pela empresa privada parceira não contribui substantivamente para o desenvolvimento do pensamento crítico docente. Ao adotar o modelo monológico de palestras pontuais, descontextualizadas e centradas na lógica neoliberal de individualização de problemas e conformação comportamental (“chover no molhado”), a capacitação terceirizada expropria a autonomia dos professores,

transformando o HTPC em consumo passivo de pacotes prontos em vez de consolidá-lo como espaço de reflexão coletiva e práxis reflexiva (Nóvoa, 2022a).

3. **A potência insurgente da arte na práxis pedagógica:** Diante do esvaziamento promovido pelos pacotes corporativos, a Arte desponta nos discursos docentes como território fértil e contra hegemônico. Quando resgatada em sua densidade estética, sociológica e ideológica (Volóchinov, 2019; Lotman, 1978) — por meio da música, da literatura, das artes visuais e da dança, a experiência artística atua como mobilizadora autêntica da consciência crítica e do diálogo intercultural, superando o mero entretenimento motivacional e reafirmando o professor e o estudante como sujeitos autores de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo geral *compreender a formação continuada e a prática docente para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes*. Como objetivos específicos, buscamos: entender como os docentes compreendem a formação continuada para a construção de sua prática educativa com o objetivo da formação do pensamento crítico do discente; compreender se a formação continuada oferecida por empresas privadas em escolas públicas contribui para a construção do pensamento crítico do docente.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, os enunciados dos docentes foram compreendidos e analisados em três eixos. No primeiro eixo, *As formações da empresa privada são como “chover no molhado”?*, mobilizamos a teoria do Círculo de Bakhtin como caminho para compreender que a tentativa de monologizar as formações das empresas privadas no setor público, é apenas uma tentativa, porque muitos dos docentes entrevistados mostraram suas resistências a formações continuadas pautadas em características neoliberais. Nesse sentido, apontamos para a urgência de ressignificar a formação continuada oferecida por empresas privadas. Para que a formação deixe de ser o que os docentes chamam de “chover no molhado”, aproximando-se do que Paulo Freire denuncia como “verbalismo”, é urgente abandonar a lógica do evento pontual e da palestra transmissiva. É necessário avançar para uma prática formativa autêntica, que busque o equilíbrio (ou a fusão, como sugere Nóvoa) entre teoria e prática. Tal formação deve dialogar com a realidade cultural do professor e propor uma reflexão crítica situada sobre a prática em sala de aula, superando a descontextualização e o teorismo. Assim, afirmamos que as formações continuadas da empresa FTD, nos moldes que as realizam, não proporcionam o estímulo do pensamento crítico do docente nem sua prática crítica.

O pensamento crítico, na perspectiva bakhtiniana, é inerentemente dialógico. Ele nasce do embate, da tensão e da intersecção de diferentes vozes (a voz do professor, a realidade do aluno, a teoria pedagógica). O modelo formativo da FTD, pautado em eventos pontuais e padronização, tende a ser monologizador. O monologismo tenta silenciar a pluralidade de vozes (a polifonia) existente no ambiente escolar para fazer prevalecer uma única voz hegemônica. Ao tentar pasteurizar a prática docente e ignorar os saberes advindos da experiência dos professores, a FTD impede a intersecção de discursos.

Para que o pensamento crítico se desenvolva, o sujeito precisa interagir com a palavra internamente persuasiva. Ao contrário da palavra autoritária, a palavra persuasiva é maleável: nós a assimilamos, dialogamos com ela, a questionamos e a misturamos com nossas próprias palavras e vivências. É nesse processo de “digestão” e questionamento que a consciência crítica se forma.

No eixo *Convergências e Divergências para a construção do pensamento crítico na perspectiva dos docentes*, ao olharmos para como os docentes relacionavam suas concepções e práticas ao pensamento crítico, observamos as convergências e divergências sobre o tema, encontramos uma dicotomia nas visões dos participantes. Por um lado, constatamos que o material apostilado rígido e a postura antidialógica não contribuem para a construção do pensamento crítico, funcionando, na acepção bakhtiniana, como "palavras autoritárias". Em contrapartida, identificamos que o diálogo mediado pela literatura e a postura de escuta sensível respeitam a natureza do pensamento dialógico, possibilitando o estímulo ao "pensar certo" para uma educação libertadora.

Para Bakhtin, a palavra autoritária (ou discurso autoritário) é aquela que exige reconhecimento e submissão incondicionais. Ela é rígida, dogmática e já vem "pronta" e acabada de uma autoridade externa — no caso, a empresa privada (FTD) ditando regras para a escola pública. Quando a FTD impõe materiais apostilados rígidos e palestras transmissivas (o "verbalismo" freiriano), ela atua por meio do discurso autoritário. Esse discurso não permite brincadeiras, interpretações alternativas ou adaptações; ele funde a voz da autoridade (o mercado, a lógica neoliberal) com o conteúdo, exigindo apenas que o professor o acate e o reproduza em sala de aula, tornando difícil o incentivo do docente ao pensar crítico ou pensar certo do discente.

No terceiro eixo de análise, *A arte na prática formativa, um recurso para mobilizar o pensamento crítico*, vimos emergir a arte: música, literatura, poesia, dança e artes visuais, como um potente território de disputa e de emancipação. Sua capacidade de "fomentar o pensamento crítico" não é instantânea; a simples inserção da arte na sala de aula não garante o desenvolvimento da criticidade. Para que isso ocorra, é necessária a interação dialógica (diálogo) e a problematização dos discursos, evitando que a arte seja apenas um adorno no currículo.

Assim, o estudo possibilitou enxergar no uso da arte em sala de aula, a dualidade: de um lado, práticas meramente instrumentais e motivacionais, que correm o risco de reproduzir o discurso meritocrático e competitivo do mercado (como a análise metafórica do "cassino" e a fragmentação estética operada por algoritmos de Inteligência Artificial); de outro lado, práticas formativas genuínas, que utilizam o artefato artístico como "gatilho cultural" para a conscientização social. Quando mediada pelo diálogo rigoroso, a arte funciona como um sistema modelizante secundário, que organiza o sentimento e introduz vozes sociais polifônicas na arena escolar. Através da escrita autobiográfica projetiva ou do debate de temas sociais urgentes, os docentes transformam o espaço da aula em um *lócus* de autoria e Ato Responsável.

Destarte, respondendo aos objetivos, analisamos como os discursos dos professores revelam as tensões vivenciadas no cotidiano escolar. De um lado, observamos o querer pela

construção de uma autonomia intelectual e pela valorização dos saberes advindos da experiência; de outro, identificamos as pressões de um sistema educacional marcado pela lógica neoliberal (Dardot; Laval, 2016), que impõe padronizações, burocracias e modelos formativos que, muitas vezes, silenciam a voz docente e dificultam a emergência de uma verdadeira práxis pedagógica.

Em relação ao primeiro objetivo específico, buscamos entender como os docentes compreendem a formação continuada para a construção de uma prática voltada ao pensamento crítico do discente. Os resultados trouxeram que os professores possuem uma clareza teórica e empírica de que o pensamento crítico — ou o “pensar certo” freiriano — é incompatível com a rigidez de conteúdos prontos e sistemas apostilados.

Para os participantes, a criticidade se constrói na dialogicidade, na escuta sensível e no respeito à leitura do mundo do estudante. Evidenciou-se, contudo, uma contradição pedagógica: enquanto alguns discursos revelam o abandono consciente do manual para dar lugar à “vivência de troca” (como o uso de crônicas machadianas e o resgate da cultura nordestina na EJA), persistem manifestações de uma “palavra autoritária” e monológica, associada a práticas disciplinares rígidas. Essa dissonância sinaliza que a desconstrução da educação bancária é um processo inconcluso, reforçando a urgência de espaços formativos que auxiliem o docente a identificar e superar a “hospedagem do opressor” em sua própria práxis.

Como segundo objetivo específico, investigamos se a formação continuada oferecida por empresas privadas (no caso, a FTD) em escolas públicas contribui para a construção do pensamento crítico do docente e a resposta vinda dos enunciados dos professores é contundentemente negativa.

A análise revelou que o modelo adotado pela empresa parceira opera por meio de discursos monológicos, centralizados no formato de “palestras-show” sazonais e pacotes formativos estandardizados. Sob a ótica bakhtiniana, falta a esse modelo o princípio do endereçamento e da responsividade: ao ignorar que “cada escola é um universo”, a formação corporativa é recebida com cansaço físico e mental, sendo classificada pelos docentes como um processo ineficaz de “chover no molhado”.

Mais do que ineficaz, a pesquisa desvelou que esse formato cumpre uma função ideológica neoliberal de despolitização e individualização dos problemas estruturais. Ao veicular discursos de “especialistas” que culpam as famílias pelo fracasso escolar e responsabilizam individualmente o professor por seu esgotamento psíquico, a formação privada mascara a precarização do trabalho docente e a insuficiência do Estado, atuando como um mecanismo de domesticação e conformidade, e não de emancipação crítica.

Essa dissertação chega ao fim, mas não se encerra: abre-se à esperança e à reinvenção. A formação docente crítica é mais do que um requisito acadêmico: é um ato de

resistência e de amor à vida. Entre discurso e prática, entre arte e diálogo, descobrimos que o professor é sujeito capaz de semear consciência e liberdades. Que este trabalho inspire, construção de uma educação que não apenas ensine, que liberte, que não apenas informa, mas que forme, e que, sobretudo, nos faça acreditar que outro mundo é possível.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 55 -66, jan./jul. 2012.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ALBINO, Ângela; SILVA, Andrea. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.

ALBUQUERQUE, Moisés Henrique C. de. A Música em sala de aula como instrumento de diálogo com a condição humana. In: DUARTE, Suênia L.; CÂMARA, Helder C.; BARBOSA, Elane S. (Orgs.). **Um dia demasiadamente humano**: reflexões sobre a condição humana na escola e na universidade. – Pau dos Ferros RN: Edições UERN, 2015. p. 87-93.

AMORIM, Ivair Fernandes de. **Reflexões críticas sobre os Sistemas Apostilados de Ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ANTUNES-SOUZA, Thiago; PUCCI, Renata H. P. Articulação Teórico-Metodológica: a entrevista em pesquisas educacionais na abordagem histórico-cultural, Porto Alegre, **Rev. Educação**, 47(1), 46/ 1–23, 2022.

ARAÚJO, Ruth; GHEDIN, Evandro; ARAÚJO, Clodoaldo. Refletindo sobre a construção do pensamento crítico na formação de professores, **Cuaderno de Educación Y Desarrollo**, Portugal, v.16, n.8, p.01-18, 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE); FORUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/ DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**. 14/12/2018. 2018. Disponível em: https://portal.fe.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/66/2025/04/nota_formacao_professoresanfopeforumdir.pdf. Acesso em: 10 set. 2026.

AZANHA, José. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, Brasil, n. 8, p. 65–69, 1991. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i8p65-69.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Revista. Tradução e Prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikail M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João, 2010.

BONAMINO, Alicia. O público e o privado na educação brasileira, inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 5, p. 253-276, jul. 2003.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Mare, 1995a.

BRASIL. **Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995b.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei nº 9.657 de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências, Brasília, 1998.

BRASIL, **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências, Brasília, 1999.

BRASIL. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília- DF, 18 de julho de 2002. Seção 1, p. 1.

BRASIL, Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais de licitação e contratação de parcerias público- privado na administração pública, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL, Decreto 5.385 de 4 de março de 2005. Institui o comitê gestor de parceria público-privado- CGP e das suas providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.977 de 1º de dezembro de 2006**. Regulamenta o art. 3º, caput e § 1º, da Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre a aplicação, às parcerias público-privadas, do art.21 da Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, e do art. 31 da Lei nº 9.074, de 7 de julho de 1995, para apresentação de projetos, estudos, levantamentos ou investigações, a serem utilizados em modelagens de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

BRASIL. Decreto n. 8.428, de 2 de abril de 2015. Dispõe sobre o Procedimento de Manifestação de Interesse a ser observado na apresentação de projetos, levantamentos, investigações ou estudos, por pessoa física ou jurídica de direito privado, a serem utilizados pela administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.334, de 2016. Cria o Programa de Parcerias de Investimentos–PPI; altera a Lei n.10.683, de 28 de maio de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. Lei nº 14.026 de 15 de julho de 2020. Atualiza o marco legal do saneamento básico e altera a Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000, para atribuir à Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA) competência para editar normas de referência sobre o serviço de saneamento, a Lei nº 10.768, de 19 de novembro de 2003, para alterar o nome e as atribuições do cargo de Especialista em Recursos Hídricos, a Lei nº 11.107, de 6 de abril de 2005, para vedar a prestação por contrato de programa dos serviços públicos de que trata o art. 175 da Constituição Federal, a Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007, para aprimorar as condições estruturais do saneamento básico no País, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, para tratar dos prazos para a disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos, a Lei nº 13.089, de 12 de janeiro de 2015 (Estatuto da Metrópole), para estender seu âmbito de aplicação às microrregiões, e a Lei nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017, para autorizar a União a participar de fundo com a finalidade exclusiva de financiar serviços técnicos especializados, **Diário Oficial da União**, 2020.

BRASIL, Lei nº 14.345 de 24 de maio de 2022. Altera as Leis nºs 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação), e 13.019, de 31 de julho de 2014 (Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil), para garantir pleno acesso a informações relacionadas a parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil, bem como para assegurar a ex-prefeitos e ex-governadores acesso aos registros de convênios celebrados durante a sua gestão em sistema mantido pela União, **Diário Oficial da União**, 2022.

BRASIL, CNE/CP. **Parecer nº4 de 12 de março de 2024**. Define as diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério de Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), Brasília, 2024.

BRITO, Lucia; LIMA, Lydyane; SILVA, Sirneto. Formação de professores e prática docente: Uma Reflexão do Pensamento Marxista, Fortaleza, **Revista Dialectus**, jan.-jul., p. 150-168, 2017.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Descentralização e municipalização do ensino em São Paulo: conceitos e preconceitos. In: BUENO, Maria Sylvia Simões; MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.). **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 177-192.

CAMPOS, Danielly; DAMASCENO, Alberto. Parcerias público-privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política brasileira, **Rev. Perspectiva**, Florianópolis, v.23, jan. 1, p.01-23, jan./mar. 2020.

CASTRO, Ana Paula. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita online na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010. p. 91-100.

COMERLATTO, Luciani. **A gestão democrática da educação no contexto da sociedade capitalista**: da coisificação humana à promoção do sujeito histórico-social. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia do professor**, 2 edição, São Paulo, Cortez, 2012.

COSTA, Eliane; MATTOS, Cleide; CAETANO, Viviani. Implicações da BNC- Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 896-909, 2021.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DEBORD, Guy. **Sociedade do Espetáculo**. Edição Geocities/ Projeto Periferia, 2003.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos ministros da Educação europeus assinada em Bolonha a 19 de junho de 1999. Bolonha, 1999.

DECONTO, Diomar; OSTERMANN, Fernanda. Dimensões política, contextual e do conhecimento da formação docente: uma perspectiva à luz do pensamento bakhtiniano. **Educação em Revista**, v. 39, p. 1-18, 2023.

ENNIS, Robert. **The nature of critical thinking**: An outline of critical thinking dispositions and abilities. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2011.

FARACO, Carlos. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Parábola editorial, 2009.

FERNANDES, Filipe S. Biografia do Orvalho: considerações sobre narrativa, vida e pesquisa em Educação Matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 28, p.896-909, ago. 2014.

FERREIRA, Patrícia. O ato de ler como prática de leitura dialógica: contribuições de Paulo Freire, Vigotski e Bakhtin na participação ativa e crítica dos estudantes, Seminário de Teses e Dissertações PPGE, Ufscar, 2025. **Anais [...]**, São Carlos, 2025.

FIORIN, José Luiz. Categoria de análise em Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: Diálogos In Possíveis**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, v.2, p. 53-88.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Contexto, 2 ed, 2 reimpressão, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. Palestra realizada no auditório do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo. São Carlos, 22 de novembro de 1994. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0&t=2158s>. Acesso em: 7 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educacional. 27.ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. Globalização ética e solidariedade. *In*: DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 14 ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ivan. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Tereza. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

FREITAS, Maria Tereza. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João del-Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007.

FREITAS, Maria, Tereza. Implicações de ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: Freitas, Maria T. (Org.). **Educação, Arte e Vida em Bakhtin**, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

FTD EDUCAÇÃO, Conteúdo formativo, Editora FTD, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://portalconteudoaberto.com.br/category/educador/conteudo-formativo/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FUNDAÇÃO VANZOLINI. Relatório Anual 2018, Fundação Vanzolini, São Paulo, 2018.

GARCIA, Diogo Basei. **Por uma pedagogia da autonomia**: Bakhtin, Paulo Freire e a formação de leitores autorais. 2012. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, Maria T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 11-28.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Vinicius. Populismo Bolsonarista e perspectiva políticas e comunicacionais: análise da última live de Jair Bolsonaro na presidência. **Revista Lumen**, São Paulo, v. 8, nº 15, p. 1-19, jan./jun., 2023.

GOULART JUNIOR, Edward; LIPP, Marilda. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

GRILLO, S. V. de C.; AMÉRICO, E. V. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 2, p. 1-28, 2017. DOI: 10.1590/1981-5794-1709-1.

GUIMARÃES, Ricardo; MASSONI, Neusa. Argumentação e pensamento crítico na educação científica: análise de estudos de casos e problematizações conceituais, **Rev. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 320-344, mai./ago. 2020.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Learning to change teaching beyond subjects and standards**. San Francisco, California: Jossey- Bass Wiley Company, 2001.

HATCHER, Richard. **Privatization and sponsorship**: the re-agenting of the school system in England. *Journal of Education Policy*, London, v. 21, n. 5, p. 599-619, 2006.

HYPÓLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro. Padronização curricular, Padronização da Formação docente: desafios da Formação Pós-BNCC. *Rev. Práxis Educacional*, vol.17 no.46, Vitória da Conquista jul./set, 2021.

INSTITUTO BARSILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Documentação do Censo 2000, Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JORDÃO, Giseli; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (Coordenadores). **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

LANCILLOTTI, Samira. Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 164-173, mai. 2010.

LASTRES, Helena; ALBAGLI, Sarita; LEMOS, Cristina; LEGEY, Liz-Rejane. Desafios e Oportunidades da era do conhecimento. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 16(3): 60-66, 2002.

LAVAL, Chistian. **A escola não é empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino. Trad. Mana Luiza M. de Carvalho e Silva, Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Licínio. Privatização Lato Sensu e Impregnação Empresarial na Gestão da Educação Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LIMA, Maria Emília C de C.; GERALDI, Corinta Maria G.; GERALDI, João Wandelely. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan. 2015.

LINS, Elizabeth Travassos. Diversidade musical e desigualdade social. In: JORDÃO, Giseli; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (Coordenadores). **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 116-118.

LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann; OSCANYAN, Frederick. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Marcondes. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LORENCINI, Raissa; LAGO, Vivian. O desenvolvimento do pensamento crítico e sua relação com ensino de literatura - uma verificação de bancos de tese e dissertações. **Contemporary Journal**, São José dos Pinhais – PR, 3(12): 32689-32706, 2023.

LOTMAN, Iuri. **A Estrutura do texto artístico**. Lisboa: Editora Estampa, 1978.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. Editora Revira Volta, São Paulo, 2015.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Volume I. Brasil: Livraria Martins Fontes, 1982.

MINAYO, Maria Cecília. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Tamires. Concessões e PPPs no saneamento básico: potencial, desafios e controvérsias, **Jornal Jota**, 2024. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/artigos/concessoes-e-ppps-no-saneamento-basico-potencial-desafios-e-controversias>. Acesso em: 14 set. 2025.

MOREIRA, Eliane Silva. **O pensamento crítico e criativo no Ensino Fundamental I**. 2021. 109 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos, 2025. Disponível em <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 de jul. 2025.

NOSELLA, Paolo. A atual política para a educação no Brasil: a escola e a cultura do desempenho. **Revista Faz Ciência**, Curitiba- PR, v.12, n.16, p. 37-56, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Editora Educa, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa, 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27 e270129, 2022a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022b.

OCDE (Organização para Cooperação para Desenvolvimento Econômico). Organização Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

OLIVEIRA, Dalila. Política Educacional E a Reestruturação do Trabalho Docente: Reflexões Sobre o Contexto Latino-Americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

PAIM, Elisson; SANTANA, Geovanna; HADLER, Maria. PEREIRA, Pedro. **Conhecimentos histórico-educacionais**: diálogos com Walter Benjamin. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2022.

PEREIRA, Mary; CAMARGO, Arlete; RAMOS, Maely; A produção científica no Brasil sobre as parcerias público- privadas e a formação continuada de professores. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.13, n.38, p. 438 a 458, ano 2022.

PERONI, Vera V.; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir competência desde a escola**. Porto Alegre- RS: Editora Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. Editora Cortez, 4. ed., São Paulo, 2006.

PITHERS, R. T.; Soden, R. Critical thinking in education: A review. **Educational Research**, 42(3), 237-249. Educational Research, 42: 237- 249, 2000.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 9-38.

PUCCI, Renata. **O ensino da língua inglesa na escola pública**: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, porque e como ensinam. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2017.

PUCCI, Renata. Um olhar para as últimas políticas de formação docente e a relação com a formação de pedagogia. VII Congresso Nacional de Formação de Professores e XVII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2025. **Anais [...]**, Águas de Lindóia, 2025. DOI: 10.29327/23593822.1294315.

PUCCI, Renata; ANTUNES-SOUZA, Thiago. Formação continuada de professores da educação básica no contexto de implementação da BNCC. *In*: Amestoy, M. B.; Folmer, I.; Machado, G.E. (Org.) **BNCC em cenários atuais**: currículo, ensino e a formação docente. Santa Maria, RS: Arco Editores, 2021. v. 1, p. 14-28.

RICHTER, André. Crise política atingiu também o Supremo; relembre fatos marcantes de 2016. Agência Brasil, Brasília, 2016.

ROMANOWSKI, Joana; SCHOTTEN, Neuci. Formação Continuada: da Reprodução Fragmentada à Intencionalidade Contextualizada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n. 3, p. 718-737, jul./set., 2020.

SAHLBERG, Pasi. Education reform for raising economic competitiveness. **Journal of Educational Change**, 7 (4), p. 259-287, 2006. DOI: 10.1007/s10833-005-4884-6.

SALLES, Pedro. Música de fundo, música de frente. *In*: JORDÃO, Giseli; ALLUCCI, Renata; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana (Coordenadores). **A música na escola**. Ministério da Cultura e Vale. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 49-62.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do Currículo e da Formação de Professores do Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016.

SANTOS, Mariline; MENDES, António Neto. Gestão privada da escola pública – contributos de uma revisão crítica da literatura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e24543, p. 1-23, 2025.

SHULMAN, Lee; SHULMAN, Judith. How and what teachers learn: a shifting perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>.

SILVA, André Plez. **Dialogia e amorosidade na constituição do sujeito-professor**: diálogos entre Bakhtin e Freire na educação de um mundo em mutação. 2022. 326 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2022.

SILVA, Ileizi; NETO, Henrique. O processo de elaboração da base Nacional Curricular (BNCC) e a sociologia (2014 a 2018), **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agosto. 2020.

SILVA, Ileizi; NETO, Henrique; VICENTE, Daniel; A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015, **Ciências Sociais**, Unisinos 51(3):330-342, setembro/dezembro 2015.

SILVA, Pedro Henrique Neoliberalismo e a educação: a precarização do trabalho docente, **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n.12, p. 01-19, 2024.

SOARES, Márcia de Oliveira. **Memórias do cotidiano**: narrativas de professoras sobre seus processos de autoria e produção de conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

SOARES, Regina Lúcia Egito. 2019. 358 p. **E no entanto é preciso cantar!** Música popular como mediadora do ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. (Tese em Língua e Cultura). Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOBRAL, Adair. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-36.

SOUZA, Mailson. Maria Emilia Amarante Torres Lima: um resgate da memória da Análise do Discurso no Brasil, **Rev. Estud. Discurso**, 16 (3), jul./set. 2021.

STEINER, Rudolf. **Linhas básicas para uma epistemologia da cosmovisão de Goethe, com especial consideração de Schiller**. Tradução de Rudolf Lanz e Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1986.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2. Gráfica Pallotti, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARLAU, Rebecca; MOLLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil, **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TENREIRO-VIEIRA, Celina. Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, vol. 3, nº 3, p. 228-256, 2004.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas públicas educacionais**. Editora Cortez, 2ª edição São Paulo-SP, 1996.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações baseadas em Testes: Uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais. **Rev. FAEEBA - Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. (1931) **Obras escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología**. Machado Grupo de distribución: Madrid, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Org. e tradução: Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo, São Paulo, Editora 34, 2019.

YOUNG, Michael. **The Rise of Meritocracy**. Baltimore: Penguin Books, 1967.