

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA REFLEXÃO FREIREANA

TEACHER TRAINING: A FREIREAN REFLECTION

Ana Cristina G. Abreu Souza 1

Resumo: Investigar o tema sobre formação de professores nos faz aproximar de diferentes temáticas, como, por exemplo, políticas públicas, valorização do magistério, prática pedagógica e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, porém, neste artigo nosso objetivo é discutir a concepção de formação de professores sob a ótica do referencial teórico de Paulo Freire. Focalizamos as contribuições de Freire para pensarmos a formação de professores e o fortalecimento de profissionais autônomos, críticos e transformadores num contexto que valorize a prática pedagógica e a construção da experiência. Desenvolvemos a pesquisa bibliográfica que nos aponta para importantes contribuições da teoria de Paulo Freire voltadas para a reflexão da formação de professores. Evidenciaremos três categorias que emergem das obras freireanas: 1. Reflexão sobre a prática pedagógica; 2. Formação Permanente; 3. Saberes da Docência. Freire é uma bibliografia atual e nos pontua sobre o compromisso e a importância de avançarmos do estado da ingenuidade para o estado crítico em relação ao mundo em que interagimos, em um processo de formação que exige transformações e consciência crítica.

Palavras-chave: Formação de professores. Teoria Freireana. Educação e formação permanente.

Abstract: Investigating the topic of teacher education brings us closer to different themes, such as public policies, valorization of teaching, pedagogical practice and quality of teaching and learning processes, but in this article our aim is to discuss the conception of teacher education under the perspective of the theoretical reference of Paulo Freire. We focus the contributions of Freire to think about the formation of teachers and the strengthening of autonomous, critical and transforming professionals in a context that values pedagogical practice and the construction of experience. We have developed the bibliographical research that points us to important contributions of Paulo Freire's theory aimed at the reflection of teacher training. We will show three categories that emerge from the Freirean works: 1. Reflection on pedagogical practice; 2. Permanent Training; 3. Knowledge of Teaching. Freire's bibliography is current and points us to the commitment and importance of moving from the state of ingenuity to the critical state in relation to the world in which we interact, in a process of formation that requires transformations and critical awareness.

Keywords: Teacher training. Freirean theory. Education and permanent formation.

1-Doutora em Educação: Currículo pela PUC de SP. Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC SP. É consultora e palestrante, atua em projetos nacionais e internacionais. Professora Convidada - Pós Graduação Universidade Presbiteriana Mackenzie SP. Professora Adjunto IV na Universidade Federal de Alfenas MG no Instituto de Ciências Humanas e Letras. Pedagoga. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0338399395432139>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0943-9362>. E-mail: ana.abreu.souza@unifal-mg.edu.br

Introdução

Investigar o tema sobre a formação de professores nos faz aproximar de diferentes temáticas, como, por exemplo, políticas públicas, valorização do magistério, prática pedagógica e qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, neste artigo nosso objetivo é o de discutir a concepção de formação de professores sob a ótica do referencial teórico de Paulo Freire.

Focalizaremos as contribuições de Freire para pensarmos a formação dos professores e o fortalecimento da prática pedagógica para a construção de profissionais autônomos, críticos e transformadores.

Freire influenciou movimentos de Educação com a crença no homem crítico e consciente. Inspiração para muitos educadores, as ideias de Paulo Freire vivem, rompem o tempo e permanecem atuais; seu legado contribui para avançar nas discussões com pautas em diferentes temáticas como: educação de jovens e adultos, alfabetização, avaliação, prática pedagógica, currículo, educação popular, dentre outras temáticas. Neste artigo, a partir de um estudo bibliográfico, focalizaremos as contribuições de Freire para o exercício crítico, consciente e político da profissão docente. “Sabemos que a obra de Paulo Freire, por sua riqueza, tem sido constantemente revisitada pelo que há de mais recente no universo da produção pedagógica nos últimos dez anos” (MAFRA, 2007, p. 22).

Dialogaremos com o referencial freireano, apontando de que maneira Paulo Freire permanece e contribui teoricamente para a formação de professores. Percebemos, nos estudos bibliográficos (Torres, 2002, 2003; Arroyo, 2009), que Freire foi um dos primeiros autores a aprofundar conceitos importantes para a formação de professores, como a reflexão sobre a prática pedagógica, a formação permanente e os saberes da docência, conceitos estes que iremos aprofundar neste artigo.

Estar na carreira docente é uma maneira de pronunciar-se para o mundo. O professor, a professora sabedores e fazedores de ações, precisam refletir sobre a sua ação para o mundo, com e no mundo para, desta maneira, assumam a própria identidade, que é única e, por isso, o identifica e o caracteriza como um ser consciente.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 2007, p. 16)

A construção de um profissional da docência exige o desenvolvimento do olhar profundo sobre a realidade em que está inserido, a reflexão. Portanto, não há como pensar na profissão sem perceber as formações desenvolvidas para o aprimoramento da carreira.

Cada concepção de formação docente configura uma compreensão de educação, de docência, de educando e dos processos de ensino e aprendizagem, concretizados com diferentes ações.

Concepções diferenciadas emergem e nos apontam para diretrizes em que o professor, assumem diferentes papéis nas redes públicas e privadas em que trabalham. Há modelos de formação em que o professor é visto como um mero aplicador de receitas, técnicas e prescrições, o que contribui para desenvolver professores que negam sua criticidade e autonomia, e acabam por assumir saberes e fazeres de um “outro”. Esse tipo de ação “aplicada” cala os professores e não abre possibilidades de pensar e refletir sobre posicionamentos próprios em relação às dimensões políticas e pedagógicas do ofício de ensinar.

Em perspectivas tecno-tradicionistas, os professores se tornam meros aplicadores de prescrições didáticas eleitas por alguém, a favor de algo, o que contribui para uma prática de trabalho frágil, em que os profissionais são vistos como “escravos dos pacotes”.

[...] os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forge mentes críticas, audazes e criadoras. (FREIRE, 2006 A, p. 16)

Ações empacotadas não viabilizam um aporte necessário para o fortalecimento dos saberes e dos fazeres dos professores e inibem um trabalho consciente e crítico.

Pensar em como os professores constroem o seu conhecimento, como ampliam as suas reflexões e validam as suas experiências e ideias nos diversos contextos de suas práticas pedagógicas, parece-nos essencial como discussão para avançarmos em relação à formação permanente de professores.

Há formações que calam, com pacotes pré-estabelecidos contribuem para que os professores se adaptem, se acomodem e se ajustem aos propósitos de outros.

Integrar os professores aos seus contextos de atuação pedagógica, isto é, integrar ações de formação que considere a própria prática docente, contribui para que os professores pensem por si próprio. Isso fortalece a liberdade do homem, da mulher e a construção da consciência em relação a si e ao mundo e, conseqüentemente, possibilita-se a transformação a si e ao mundo.

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutar-se, fazendo-o sentir-se um desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza [...] Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. (FREIRE, 1989, p. 42)

Podemos pensar que há modelos de formação que preparam os professores para se adaptarem a uma realidade educacional e há modelos que os preparam para conhecer a realidade e construir uma consciência crítica, o que resulta em ações transformadoras em relação a si próprio e aos contextos em que atua.

Os modelos de formação de professores que sustentam as fórmulas mágicas e as receitas contribuem para a construção de professores ingênuos, sem conhecimento sobre a complexidade da profissão docente e o seu papel neste universo.

As formações pautadas na construção de um profissional crítico e consciente se fazem num exercício que insere a totalidade do conhecimento, e reconhecem os professores como sujeitos que refletem e discutem, ao contrário das formações que limitam os professores e os tiram da liberdade de sua autoria, numa perspectiva que desautoriza o sujeito e o condiciona a objetos.

[...] As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 1989, p. 43)

Concordando com Freire (1989), reconhecemos os professores como sujeitos de experiências e, portanto, sujeitos donos de seus saberes e fazeres construídos em contextos reais, pautados na liberdade de decisões e posicionamentos.

A importância das ações de formação considerarem os professores como sujeitos da experiência, compreendendo a experiência como uma condição de sua formação, parece-nos

um círculo ou um ciclo que o todo se faz do sujeito e da experiência que o tatua e o fortalece como sujeito único e singular.

Professores acomodados, ajustados, ingênuos caracterizam “sujeitos oprimidos” que pela ausência de atitude crítica se acomodam e se moldam a situações manipuladas por quem pensa e decide por eles.

[...] saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. [...] sua afirmação como sujeito ou sua minimização como objeto, dependem em grande parte, de sua captação ou não desses temas. (FREIRE, 1989, p. 44)

Freire nos convida a pensar sobre a importância dos professores integrarem o seu cotidiano; integrar é conhecer, para discutir e transformar a si próprio e ao mundo em que integra.

Romper com modelos autoritários é pensar a formação num exercício de superar dicotomias da profissão docente, discussões rígidas sem focalizar a totalidade da profissão não possibilitam avanços para uma prática pedagógica consciente e transformadora.

Cresce a necessidade de legitimarmos cenários variados de formação com foco na diversidade das práticas pedagógicas, criando possibilidades para que os professores estabeleçam conexões entre sujeitos, saberes e instituições.

Ações segregadas e desarticuladas de formação inviabilizam uma formação dialética e permitem a perpétua dicotomia nas discussões; pensar a educação em sua totalidade exige uma reflexão crítica sobre diferentes aspectos da prática pedagógica.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1997, p. 43)

Para Freire, a superação da prática pedagógica desarmada e ingênuas só se estabelece na reflexão crítica.

[...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1997, p. 44)

Refletir criticamente é pensar além de dicotomias, exige superação; as propostas “empacotadas”¹ são dicotômicas, parciais, e não concebem a totalidade de se pensar a prática pedagógica docente; inúmeros modelos de formação contradizem o exercício de um profissionais críticos e criadores, o que nos faz apontar para a importância da “recusa” destes pacotes que fragilizam a autonomia docente.

É preciso gritar alto que, ao lado de sua atuação no sindicato, a formação científica das professoras iluminada por sua clareza política, sua capacidade, seu gosto de saber mais, sua curiosidade sempre desperta são dos melhores instrumentos políticos na defesa de seus interesses e de seus direitos. (FREIRE, 2006 A, p. 15-16)

¹ Empacotadas: propostas de formação rígidas, com ações planejadas visando a uniformidade dos sujeitos e das práticas pedagógicas.

Propostas descontextualizadas de formação abdicam de fortalecer o desenvolvimento crítico e político dos professores, o que fragiliza o exercício profissional.

Questionar os modelos é indagar que espaço a formação ocupa nas discussões políticas e públicas? Que papel a atuação dos professores têm nos contextos da cultura contemporânea? As formações institucionais contribuem para a autoria ou autonomia docente?

Conforme Giroux e McLaren (2006, p. 128) referem,

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir, com suas histórias culturais e pessoais e sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática.

Nas décadas de 80 e 90, do século XX, a formação de professores suscitou um grande número de pesquisas e diferentes autores abordaram a temática com foco nas ações para a formação de professores.

Em um contexto social em que a transformação, a mudança e os desafios são constantes e novas inquietações surgem em relação à formação de professores, percebemos a necessidade da discussão sobre a temática.

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas diante da educação básica de crianças e adolescentes na sociedade contemporânea. Pesquisar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, aspectos relativos aos planos de carreira e salários, formação continuada e condições de trabalho nas escolas tornou-se importante e necessário para se conseguir lutar por mudanças que sejam essenciais e bem fundamentadas. (GATTI, B. ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2010, p. 96)

Em relação à produção internacional sobre formação de professores, podemos destacar ideias de diversos autores possíveis de dialogar com Freire, no tocante à valorização da prática dos professores. Tardif (2000, 2005) corrobora a ideia de que tanto as bases teóricas como as práticas são conhecimentos construídos em um processo evolutivo e contínuo; Schon (1992) aponta para uma discussão sobre a formação dos professores reflexivos; Alarcão (2001, 1996) coloca o cotidiano da prática pedagógica como centro para uma prática reflexiva; Zeickner (2003) revela a importância da pesquisa se aproximar das realidades suscitadas pelos próprios professores em seus contextos de trabalho, de escola e, conseqüentemente, de sala de aula; Nóvoa (1992, 1995, 2009) defende ações de formação que valorizem o saber e o pensar dos próprios professores e propõe diversidade em relação aos modelos de formação com foco nas práticas pedagógicas dos professores.

No Brasil importantes autores ratificam o argumento do valor da prática na formação dos professores. Nas discussões, Brzezinski e Garrido (2000), Arroyo (2009, 2004) Gatti e Barreto (2009), André (2004), Vieira Pinto (1982) abordam a formação de professores para além de ações de treinamentos e citam a importância das ações contextualizadas no cotidiano vivido pelos professores. Há produções de Kramer (1998) contrárias às propostas que negam a prática, a identidade e a história dos professores e afirmam que as ações de formação devem abrir espaços para que os professores sejam os sujeitos da própria formação e possam refletir sobre relações construídas em seu cotidiano.

Salientamos a importância de Freire na discussão sobre formação de professores; sua teoria contribui para pensarmos a formação como processo permanente² que o sujeito se coloca

² A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua

ativo em relação ao seu pensar e fazer, o que possibilita refletir sobre a prática pedagógica, fortalecendo a criticidade e a consciência na construção do conhecimento docente.

Existe uma relação direta entre a qualidade da formação dos professores e o fortalecimento da qualidade da educação, o que nos possibilita aprofundar a discussão sobre o processo de formação. Conceber a formação como um processo permanente promove, de fato, a aprendizagem dos professores ao longo da carreira, de maneira contínua.

A condição para este constante aperfeiçoamento do educador não é somente sensibilidade aos estímulos intelectuais, mas é sobretudo a consciência de sua natureza inconclusa como sabedor. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 113)

Em uma formação de professores é importante ações que se pautem no conhecimento da realidade, visto que permitirá discussões sobre o cotidiano, com seus conflitos e limites.

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora inseridos. (FREIRE, 2005, p. 85)

Conhecer o mundo, a realidade para transformá-lo. Aprofundaremos, em seguida, alguns conceitos da teoria de Paulo Freire, as apresentaremos em três categorias, são elas: 1. Reflexão sobre a prática pedagógica, 2. Formação Permanente, 3. Saberes da docência.

Reflexão sobre a prática pedagógica

Dos estudos sobre Freire destacamos o conceito de reflexão presente em quase toda a sua obra e que nos ajuda a discutir a especificidade da reflexão em relação à formação permanente.

A “reflexão sobre a prática pedagógica” tem sido foco de estudos em pesquisas de diversos autores: NÓVOA (1992, 1995); IMBERNÓN (2006), ALARCÃO (2001) e GATTI (2009), porém, sabemos que FREIRE antecipou a discussão.

Apesar de Paulo Freire, no cenário nacional e internacional, constituir-se como um dos primeiros teóricos em educação a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente constatou, a partir de uma pesquisa bibliográfica na literatura especializada sobre a tendência reflexiva da formação continuada de professores, que os diferentes especialistas desta área, não vêm contemplando essa relevante contribuição de Freire, em seus estudos. (SILVA & ARAUJO, V COLÓQUIO PAULO FREIRE, 2005)

A prática pedagógica dos professores implica reflexões sobre os fazeres concretizados no ato de ensinar; pensar sobre o fazer é um exercício de voltar à ação e ter olhares críticos, em movimento rigoroso e permanente. Os professores, ao refletirem, se colocam como profissionais conhecedores de seus saberes e fazeres o que permite ter consciência de seus propósitos de trabalho. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1997, p. 43).

O dinamismo do fazer e do pensar sobre a ação fortalece o sujeito que assume suas práticas no cotidiano em que está inserido, refletir sobre a própria prática possibilita superações. Há na obra de Paulo Freire discussões importantes que focam a prática pedagógica.

natureza “não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001 A, p. 20)

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e os diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2006 A, p. 27).

Refletir significa voltar à ação. Em uma dimensão crítica seria remeter-nos a sair da dimensão ingênua, considerar o conhecimento da realidade, e o conhecimento sobre nós mesmos, e sobre nossos alunos. “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. (FREIRE, 1997, p. 43).

Com o exercício da reflexão saímos da consciência ingênua e a transformamos em uma consciência crítica. “Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores iluminados [...]”. (FREIRE, 1997, p. 43).

A prática pedagógica assumida de forma consciente nos impulsiona a refletir a partir de nossas ações em relação ao processo educativo que emerge das realidades. Estas que somente os sujeitos do processo interagem, transformam e dialogam. A realidade que é nosso princípio de reflexão não pode ser idealizada ou imposta por outro que não conhece os reais contextos das ações pedagógicas.

Reconhecemos nas ideias de Freire a formação de professores concebida num processo permanente, que ocorrerá durante a trajetória profissional numa ação de se refletir sobre a própria ação. Processos permanentes que não se dão de maneira prevista ou linear, mas que se mobilizam em ações reflexivas, em uma construção contínua de conhecimentos teóricos e práticos com foco nas realidades e necessidades pedagógicas em que se efetiva um trabalho docente. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 1997, p. 43)

O conhecimento que se constrói na ação abarca um conjunto de conceitos, teorias, valores, práticas que se edificam nas relações próprias, de cada sujeito, mobilizados por meio de experiências estabelecidas no enfrentamento do cotidiano.

Na prática pedagógica os conhecimentos estão inseridos e o refletir sobre a ação é um exercício necessário para o fortalecimento da prática pedagógica. Os professores são profissionais de autorias, cada prática pedagógica representa uma identidade singular.

A formação que padroniza ações, com modelos e receitas contribui para silenciar os professores, visto que, muitas vezes, o cotidiano, a prática e as teorias que emolduram uma formação de pacotes não validam o fazer, o pensar e o refletir em suas especificidades cotidianas.

Refletir e fazer são ações que fortalecem a prática pedagógica dos professores, fortalecendo e os saberes da experiência, o que autoriza um processo de posicionamentos teóricos e práticos conscientes e colocam os professores em um papel profissional exigente e de valor no sistema educacional.

Formação permanente

Antes de aprofundarmos o conceito de “formação permanente” de Freire, esclarecemos alguns termos de uso consensual, mas que demandam posicionamentos em relação à formação de professores.

Não utilizamos em nossas pesquisas e diálogos três termos de uso que acreditamos serem inadequados em relação à formação de professores, são eles: reciclagem, treinamento e capacitação. Explicamos que reciclagem pressupõe reaproveitamento, termo usado principalmente no trabalho com lixo, o que não cabe em um trabalho com professores; também a capacitação que pressupõe profissionais descapacitados e não os compreendemos assim, e, por fim, o termo treinamento utilizado no mundo empresarial, que pressupõe treinar, repetir, exercitar muitas vezes, o que difere da concepção que acreditamos quando nos referimos ao processo de aprender dos professores. Estes termos apresentados são usados em relação à

formação dos professores e que acabam por apontar uma ideia preconceituosa e fragilizada sobre a tarefa da formação.

Ainda sobre o termo reciclagem Chauí (2003, p.11) aponta que

[...] passa-se a confundir educação e “reciclagem”, exigida pelas condições do mercado de trabalho. Trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas.

A formação de professores não parte de algo superficial, pronto e acabado. Não pensamos certo a partir do certo, ou de algo dado como certo, mas pensamos em um exercício crítico em que tomamos como ponto de partida a reflexão sobre as próprias ações, a fim de desvendar a prática crítica, um saber de ação, teoria e intenção que resulta numa experiência própria, em respostas que validem a autoria.

A busca pelo certo se faz de dúvidas e problematizações e o pensar sobre as ações fortalece respostas e enfrentamentos aos desafios postos na complexidade do exercício profissional. Os desafios nascem na prática pedagógica, buscar respostas próprias exige buscas.

No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. (FREIRE, 1989, p. 40)

A formação dos professores compreende o pensar, o refletir e o agir, ações que se complementam e se estabelecem aos desafios. Desenvolver a formação é estabelecer ações que contribuam para a construção da consciência crítica ao invés de treinar, reciclar ou capacitar.

Pensar exige um movimento de reflexão crítica sobre o processo de ensinar e aprender. Pensar “certo”, uma prática “certa” é pensar no que se propõe, superando a apreciação ingênua e se distanciando da própria prática para abrir a construção crítica, e a este movimento chamamos de formação permanente.

A formação permanente autoriza o exercício das respostas, que não são únicas, são plurais, mediante os inúmeros desafios gestados de um complexo e diversificado processo diante do ato de ensinar e aprender. “Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota um tipo padronizado de resposta”. (FREIRE, 1989, p. 39)

Faz-se pertinente esclarecer que utilizaremos o termo Formação Permanente, conceito gestado por Freire e que nos ajuda a fortalecer a ideia de formação. “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam”. (FREIRE, 2001 A, p. 20)

Reconhecer a permanência da formação na construção histórica da pessoa e do profissional é reconhecer também a importância da experiência individual dos professores em busca de aprimoramentos e respostas.

A formação se movimenta em um exercício constante e permanente com princípios críticos e reflexivos sobre a prática, o que permite a construção da experiência. Não se esgota o aprimoramento das ações e dos pensamentos que circulam as práticas e, por não se esgotar, o crescimento humano e profissional também não se esgota, pela que a formação é estabelecida dentro de um processo permanente.

O conceito de formação permanente de Freire concebe o homem como um ser curioso e inacabado em movimento crescente de se aprimorar na busca por “saber mais”. O exercício de pensar, refletir e agir em contextos sociais, políticos, econômicos e culturais mais amplos possibilita a formação permanente como um processo formativo e que exige diálogos com os contextos próprios da sociedade, da escola e da sala de aula³.

Afirmamos que a investigação permanente de ações, de formação, exige troca de

³ Sala de aula – todos os espaços de formação, salas, laboratórios, passeios... ambientes de aprendizagem

saberes, discussões coletivas, estudos compartilhados, ações plurais que configurem situações de pensar, refletir e discutir em um âmbito de realidades colocadas pelo ato de ensinar.

Formação permanente é a procura constante por uma prática de autorias, visto que assumir a singularidade do ato de ensinar se faz assumir a criação das próprias práticas e ações do ofício do magistério que se agregam, se transformam, permanecem, recriam e refazem modelos aprendidos e desaprendidos para, assim, em movimento contínuo apreender novamente.

[...] o impossível seria, também, estar sendo assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no processo de refazer o mundo, de dizer o mundo, de conhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. (FREIRE, 2001A, p. 19)

Reconhecemos a importância da formação permanente dos professores, visto as características profissionais geradas na própria prática articulada ao rigor da reflexão e da crítica do professor.

Saberes da docência

Em diversas obras Freire discute os “saberes da docência”, contidos em diferentes livros como “Pedagogia da Autonomia” (1997), “Medo e Ousadia” (2006 C), “Pedagogia da Esperança” (2006 D) e “Pedagogia do Oprimido” (2005), “Professora sim, tia não” (2006 A).

Freire (2006 A) aponta qualidades e virtudes para refletirmos sobre a formação dos professores, ao contrário da tendência atual em listar as competências, como uma lista de atitudes, necessárias para o trabalho docente.

Na construção do conjunto de saberes necessários à docência poderíamos refletir sobre inúmeros saberes que exigem uma reflexão em relação à prática pedagógica crítica. Elegemos, dos estudos bibliográficos da obra freireana, alguns saberes para explanação, são eles: “Aprender e ensinar”, “Dialogicidade”, “Compromisso político da profissão”.

- Aprender e Ensinar

Quais saberes necessários discutir, no âmbito da formação dos professores, que assumem uma prática pedagógica crítica e reflexiva? Freire (2006 A), afirma que a tarefa de quem ensina é também aprender; ou seja, “aprender para ensinar”.

Nenhum tema mais adequado para constituir-se em objeto desta primeira carta a quem ousa ensinar do que a significação crítica deste ato, assim como a significação crítica de aprender. É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 2006 A, p. 27)

A permanência dos desafios, das curiosidades e das incertezas da prática docente impulsiona a formação a movimentar duas características fundamentais da profissão:

Características estas, geradoras de práticas, visto que os processos de aprendizagem e de ensino caminham juntos, de maneira contínua e constante.

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atuação pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade,

a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. (FREIRE, 2001 A, p. 19).

Freire (2006 A) propõe diversas reflexões, porém, inicia afirmando que o ato de ensinar exige em sua essência o ato de aprender; em uma relação de aprendiz e ensinante.

O ato de ensinar demanda concebermos a construção de conhecimento como um processo inacabado, que evolui de maneira permanente. Concebermos a possibilidade de que há formações em redes públicas e privadas que instalam um saber pronto, acabado e permanente faz desabar a compreensão de mundo e homem em uma perspectiva histórica e social, visto que homem e mundo se transformam e se modificam em ações constantes, desencadeadas por diversas necessidades entre homem e mundo concebidos em um processo permanente de formação, o que requer prever que a ação contínua de pensar sobre aspectos da profissão não se esgota e pode ser aprimorada em seu cotidiano.

O ato de ensinar, a ação de abrir novos olhares e conhecimentos situa os professores na perspectiva de aprendiz; compreendemos a importância e a necessidade de estabelecer, com rigor de estudos e dedicação, um aprofundamento em relação aos objetos de conhecimento que estabelece nos espaços educativos.

O saber não se esgota, porque a natureza da busca humana também não se esgota, o que fortalece a ideia do aprimoramento como um processo constante.

Presenciamos modelos de formação que organizam ações rígidas e fechadas em formatos que impõem como única uma certa maneira de pensar e de fazer a prática pedagógica. Este modelo de formação favorece um perfil de homens repetidores e alienados, reprodutores de práticas padronizadas e competências eleitas. O legado de Freire vai contra a padronização e as receitas que algumas formações se propõem a fazer.

Somos plurais, seres de relações, estamos no e com o mundo, em uma integração de ideias e transformações, como seres atuantes, ativos e nos distinguimos por nossa capacidade de sermos únicos na pluralidade.

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. (FREIRE, 1989, p. 39)

Por traz de propostas de formações de professores se constroem concepções de homem, de mulher e de mundo. Faz-se valioso percebermos que concepção de sujeito abarca os propósitos de formação.

- Dialogicidade

Quando falamos de saberes da docência e nos remetemos a Freire, não há como não discutir o conceito de “dialogicidade” na educação.

Freire aponta para o diálogo como uma característica humana e a concebe como um fenômeno indispensável para a prática docente, portanto uma característica que deve estar presente no desenvolvimento das formações de professores. De fato,

[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. (FREIRE, 2006 C, p. 122)

O diálogo como palavra autêntica revela sujeitos, posicionamentos e identidades, em uma relação que a diferença das “palavras” revela respeito ao outro e enriquece os olhares; o diálogo aproxima, mesmo que as ideias sejam diferentes.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso, mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não

permite que se constitua. (FREIRE, 2006 D, p. 118)

Nos processos de organização da formação de professores evidenciamos vários aspectos antidialógicos. Justificamos o termo antidialógico em função de algumas propostas gestadas no cenário público e privado para a formação e que não se articulam ao diálogo e muito menos à discussão junto aos professores, o que não permite o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade. Assim, consideramos que

(...) falta-lhes a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora. (FREIRE, 1989, p. 42)

As propostas de formação, como um conteúdo em fim imediato nele mesmo, evidenciam-se em ações unilaterais, com prescrições de práticas nas quais o professor não se reconhece, pela ausência do diálogo e, conseqüentemente, resulta no desrespeito ao pensar e à palavra dos professores.

Infelizmente não há, na maioria das propostas, participação fecunda dos professores nos planejamentos das formações e temos como princípio a prática da liberdade e não há liberdade sem a dialogicidade. Freire (2005) nos remete à dialogicidade, ao diálogo como essência da educação e como prática da liberdade, pelo que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)

Professores, sujeitos dialógicos que ao pronunciarem o mundo, criam e recriam seus posicionamentos num movimento de respeito das suas próprias ideias e das ideias dos outros, portanto num ato de plena e consciente liberdade.

Concebemos os professores como sujeitos e profissionais singulares que na interação e nos diálogos com seus ofícios legitimam seus posicionamentos políticos e criam ações próprias para seu agir profissional. Estas ações que partem de situações do cotidiano não são construídas dentro de formatos pré-estabelecidos por outras entidades (pessoas ou instituições); situações nascidas do contexto real vivido geram ações específicas para se tornarem únicas e estabelecidas por um sujeito histórico e cultural, o que nos faz afirmar a amplitude das ações dos professores e a diversidade das ações em contextos variados com desafios e problemáticas próprias. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE, 2006 C, p. 123).

Freire em seu referencial teórico nos remete a legitimar a práxis como autêntica no processo de construção de uma proposta de formação que considere a pluralidade e a diversidade dos sujeitos que se desenvolvem profissionalmente. Assim, Freire aponta para a recusa de propostas de formação pautadas na mecanização, na aplicação, na prescrição e no uso de manuais técnicos como orientações autoritárias para a formação dos professores.

A formação docente é requerida de posicionamentos políticos e éticos que testemunhem em sua construção profissional de valores que abarquem a democracia e possibilitem transformações no processo educacional.

Ideias críticas, ações de lutas, discussões e conquistas nos fazem buscar extratos em Freire, em sua produção, como um exercício para revelar e fortalecer o conceito do diálogo para as concepções políticas públicas de formação de professores no Brasil.

O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos.

(FREIRE, 2006 D, p. 118)

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer (sic) o objeto de estudo. (FREIRE, 2006 C, p. 124)

Falar a e com os educandos é uma forma despreziosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. (FREIRE, 2006 A, p. 87)

Não há comunicação sem dialogicidade e a comunicação está no núcleo do fenômeno vital. (FREIRE, 2006 B, p. 74)

O diálogo pressupõe aprofundamento, respeito e conhecimento das partes que se envolvem no processo. Os argumentos fortalecem o exercício crítico no processo em que os homens se educam, sem convencimentos ou imposições, mas por troca de pontos de vista.

- Compromisso Político

Os professores antes de serem profissionais são homens, são mulheres e têm os seus compromissos de vida; como sujeitos, os professores, as professoras são uma parte dos homens, das mulheres em sua totalidade.

Esta é a razão pela qual o verdadeiro compromisso, que é sempre solidário, não pode reduzir-se jamais a gestos de falsa generosidade, nem tampouco ser um ato unilateral, no qual quem se compromete é o sujeito ativo do trabalho comprometido aquele com quem se compromete a incidência de seu compromisso [...]. Uma vez que “profissional” é atributo do homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original. (FREIRE, 2007, p.19- 20)

Freire pontua sobre o compromisso e a importância de avançarmos do estado da ingenuidade para o estado crítico em relação ao mundo em que interagimos, em um processo que nos exige transformações e consciência crítica. “Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua” (FREIRE, 2007, p. 21).

O exercício da docência exige compromissos políticos e sociais plenos; colocar os professores no centro de suas formações é, certamente, um passo importante para a sua autonomia intelectual e moral. Os saberes da docência permitem conhecer realidades e transformar a prática pedagógica em diferentes contextos e situações pedagógicas.

Separamos em subtítulos as três temáticas: “reflexão sobre a prática”, “formação permanente” e “saberes docentes”, mas a inter-relação à trama que se estabelece em rede não é, em sua íntegra, separada; apenas desenvolvemos as temáticas separadas para nos ater em detalhe a cada uma delas.

Para finalizar, queremos evidenciar nesta pesquisa de abordagem bibliográfica a importância e a atualidade de Paulo Freire para pensarmos, com profundidade, o campo de conhecimento da área da Educação com seus aportes complexos que nos apontam para a Formação de Professores. Freire vive e está presente nos diálogos públicos, nas discussões profissionais, nas políticas públicas que assumem a Educação como empoderamento popular e edificador da liberdade da humanidade.

Referências

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
_____. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

ANDRÉ, Marli. **O que dizem as pesquisas sobre formação de professores?** Um estudo

- comparativo da produção acadêmica de 1993 a 2003. São Paulo: PUC SP, 2004.
- _____. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p. 82-100, set./dez. 2000.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.24, p.5-15. ISSN 413-2478. doi:10.1590/S1413- 24782003000300002.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001 A.
- _____. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água. 2006 B.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Educação e mudança**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- _____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006 D.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a quem gosta de ensinar**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. 17. ed. São Paulo: Olho D'água. 2006 A.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília:UNESCO, 2009.
- GATTI Bernadete A.; NUNES, M.. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. In Estudos e pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008, 2009, nº 1, São Paulo: Fundação Victor Civita, ISSN 2177-353X maio 2010.
- GIROUX, H. A. e MC LAREN, P. **Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. In MOREIRA, A.F. & SILVA, T.T.. Cultura, currículo e sociedade. São Paulo: Cortez, 2006.
- IMBERMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006
- KRAMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 7, p. 19-41, jan./abr. 1998.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. Tese de doutorado. Universidade São Paulo: SP. 2007.

NÓVOA, Antonio. **Professores, imagem de um futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Porto: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antonio; FINGER Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

SCHÖN, Donald A.. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, 1992.

SILVA, E.M.A.; ARAUJO, C.M.. **Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada dos professores**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife PE, 19 a 22 set. 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho do magistério. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXI, n.º. 73, dez. de 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos A. (Org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, Editores Associados, 1982.

ZEICKNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP. 2003.

Recebido em 23 de abril de 2020.

Aceito em 2 de junho de 2020.