

O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA LEITURA CRÍTICA DAS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti*

LIMA, Taissa Santos de**

RESUMO

O trabalho faz parte de uma pesquisa interinstitucional em que o Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF) pesquisou a formação de educadores/as, a partir da produção das dissertações e teses que apresentassem maior contribuição de Paulo Freire à formação de educadores/as. A pesquisa procurou selecionar os resumos de teses e dissertações que evidenciassem Paulo Freire. Teve início com a leitura dos resumos para observar a pertinência da temática. Em seguida, foram feitas a seleção dos trabalhos que mais se aproximassem das ideias de Freire e a análise crítica dos fundamentos freireanos. Nessa perspectiva, a metodologia procurou analisar a produção completa à luz dos estudos das obras de Freire, destacando as categorias que mais tratassem de formação de professores/as, seja ela inicial, continuada ou permanente. Assim, as análises procuraram refletir criticamente cada categoria a partir do movimento da *práxis* (ação-reflexão-ação). O resultado apontou a presença significativa de Freire, na perspectiva da reinvenção da formação permanente.

Palavras-chave: Paulo Freire. Formação de Educadores. Reinvenção.

* Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em educação pela PUC, São Paulo. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH). Pesquisadora da Rede Freireana de Pesquisadores. E-mail: ritaceporto@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF/UFPB). E-mail: taisasantoslima@gmail.com

**THE LEGACY OF PAULO FREIRE FOR PERMANENT EDUCATION: CRITICAL
READING OF THESES AND DISSERTATIONS ON TEACHER EDUCATION**

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti*

LIMA, Taissa Santos de**

ABSTRACT

The work is part of an inter-institutional research in which the Group of Studies and Research Pedagogy of Paulo Freire (GEPPF) researched the production of dissertations and theses that presented greatest contribution of Paulo Freire to educator training. The research tried to select the abstracts of theses and dissertations that emphasized Paulo Freire. The research began with the reading of abstracts to observe the relevance of the theme, then the selection of studies that have come closer to Freire's ideas and the critical analysis of Freire's fundamentals. From this perspective, the methodology aimed at analyzing the complete production on the studies basis of Freire's works, highlighting the categories that mostly addressed to teacher training, whether initial, continuing or permanent. Thus, the analysis sought to critically reflect each category, from the practical movement (action-reflection-action). The results showed the significant presence of Freire, under the reinvention perspective of ongoing formation.

Keywords: Paulo Freire. Educators Training. Reinvention.

* PhD in Education by UNICAMP, Master in Education by Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Associate Professor at the Federal University of Paraíba (UFPB). Coordinator of the Research Group Pedagogy of Paulo Freire (GEPPF / UFPB) Professor of the Graduate Program in Education (PPGE/UFPB) and the Program of Graduate Studies in Human Rights (PPGDH/UFPB). Researcher of the Paulo Freire Researchers Network. E-mail: ritacporto@gmail.com

** Master in Education by Federal University of Paraíba. Member of the Research Group Pedagogy of Paulo Freire (GEPPF / UFPB). E-mail: taisasantoslima@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa interinstitucional da Rede Freireana de Pesquisadores, da qual participa o Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). Analisa a formação de professores/as a partir das teses e dissertações selecionadas do Banco de teses da CAPES pela Rede Freireana de Pesquisadores, durante o desenvolvimento dos Projetos “O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas públicos de ensino a partir da década de 90” (2011-2012) e “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990”(2013 - 2015). O objetivo é compreender as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores/as para a pesquisa. Durante a vigência dos dois projetos, selecionamos 117 resumos que evidenciaram a formação de professores/as/educadores/as e Paulo Freire nas suas análises. Após leitura e seleção dos resumos com esses descritores, iniciamos a leitura rigorosa das teses e dissertações que mais evidenciaram o pensamento Paulo Freire, considerando o seu legado e reinvenção na formação de professores/as.

Assim, fizemos uma análise bibliográfica das obras de Freire que tratassem da formação do educadores/as e/ou professores/as e, dessa forma, pudemos identificar 8 produções que trouxeram a formação permanente como categoria fundante na formação de professores/as.

Com base em um roteiro de análise, elaborado e aprovado pelos pesquisadores da Rede Freireana, fizemos uma análise documental para identificar *eixos, objetivos, conceitos/categorias, referências freireanas e conclusões/recomendações* da pesquisa. Esse estudo levou-nos a compreender que a formação de professores/as precisa estar associada com uma política de formação e valorização de professores/as.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DILEMAS E PERSPECTIVAS

A formação de professores/as vem sendo discutida e analisada no Brasil por autores/as como Brzezinski (2008, 2011, 2014), Freitas (2002, 2007, 2014), Dourado (2013, 2015), Porto e Santiago (2015) entre outros/as que vêm ampliando o debate acerca de uma formação

que não esteja voltada apenas para a certificação, ou para o alcance de metas que traduzam uma educação de qualidade; mas, como destacam, uma formação integral, voltada para a realidade, que não esteja preocupada apenas com a prática do professor/a, mas consoante com o que propõe Freire (1996), aquela voltada para a reflexão crítica da prática. Uma formação que considere a realidade dos professores/as, dos estudantes e das escolas.

Esse pensamento é acatado pelos movimentos dos educadores, entre eles, o da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que defende uma formação alicerçada em uma concepção de Base Comum Nacional, que ultrapasse a visão fragmentada entre currículo mínimo e currículo pleno, que tenha o trabalho docente como centro da formação. A Base Comum Nacional propõe uma formação crítica, bem como defende uma política de profissionalização e valorização do magistério (BRZEZINSKI, 2011). Nessa perspectiva, vários congressos, conferências e encontros têm impulsionado o debate sobre a formação contextualizada de professores/as.

Esse debate é fruto de movimentos de resistência, de pauta propositiva, que impulsionaram os legisladores a debaterem e aprovarem documentos normalizadores que orientem a política nacional de educação, na qual se insere a política de formação de professores/as. Nesse sentido, alguns avanços são observados em torno de uma formação integral dos/das professores/as, que avança na ideia de aquisição de habilidades e competências e desempenho prático da profissão para uma formação político-pedagógica emancipatória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 orienta a formação de professores/as, principalmente em seus artigos 61 a 67. A instituição da referida Lei dá-se no contexto denominado de “década da educação”, que, de acordo com Freitas (2002), é marcado pela presença de políticas neoliberais que veem a formação de professores/as como um meio para realizar as reformas. Desse modo, as políticas educacionais passaram a ser orientadas pelos organismos internacionais, entre os quais destaca-se o Banco Mundial.

Brzezinski (2014) alerta que o parágrafo 4º, do artigo 87 da referida Lei, a formação de professores é garantida em nível superior ou em treinamentos em serviço e que essa foi uma exigência da década da educação (1997-2007). No entanto, esse prazo foi revogado pela Lei Nº 12.796 de 2013. Muitos cursos e programas foram realizados dentro de modelos de competências orientados pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena que tratam os

currículos para formação de professores da educação básica por meio da Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, priorizando as competências, como norteadoras do Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação de professores. De acordo com o Art. 6º:

Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 3).

Nesta conjuntura, surge no país uma série de cursos ofertados tanto pela iniciativa pública, quanto pela iniciativa privada. Foram oferecidos cursos mais aligeirados com o objetivo de certificar os professores/as, atendendo à demanda sem formação em nível superior. Outra questão a ser destacada é quanto ao local para formação que passa a ter como referência os Institutos Superiores de Educação (ISEs), e o crescimento da formação oferecida por meio de cursos a distância (BRZEZINSKI, 2008).

Deste modo, a LDB, é marcada por políticas de formação de professores/as de caráter emergencial e voltadas para a certificação dos/as professores/as sem a formação requerida, inicialmente, pela referida Lei. Isso demonstra que estas políticas não apresentaram proposta de formação que ultrapassassem a aquisição de conhecimentos práticos da profissão, mas se pautaram em um modelo de competência associado às demandas do mercado de trabalho, com pouca preocupação com a formação humana.

Fazendo crítica ao modelo de competência, a Resolução CNE/CP, nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, avança na concepção de formação, uma vez que não prioriza as competências como orientadoras da formação, mas reforça a relação entre a teoria e a prática, a investigação e a reflexão crítica.

Nessa mesma direção, o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, incentiva a formação inicial e continuada dos professores, por meio do Parfor/CAPES, Instituições

Públicas de Ensino Superior (IPES) e o Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente. (FPAFD).

Essa política está em consonância com o Documento Final da Conferência Nacional da Educação (CONAE), 2010, que foi a base para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e para a Resolução/CNE/CP, Nº 2 de 1º de julho de 2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

A preocupação com a formação humana e a reflexão crítica da formação de professores/as fez com que vários movimentos educacionais se posicionassem a favor de uma política de formação que considerasse a formação inicial e continuada de maneira integrada. Nesse debate, coube ao Ministério da Educação coordenar várias Conferências de Educação, dando destaque para CONAE 2010 e 2014.

Esta visão de formação apresentada no documento da CONAE aproxima-se do pensamento de Paulo Freire quando destaca a relevância da interação entre teoria e prática na formação e da reflexão crítica sobre a prática como um dos saberes necessários à prática educativa. Freire (1996, p. 47-48) destaca:

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção estar envolvendo os alunos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia consideram, ainda, os espaços da escola e da pesquisa na formação destacando como princípios: “[...] a interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética na formação” (BRASIL, 2006, p.1).

Para Freire (1996), a pesquisa é um saber necessário à prática educativa, um saber necessário para o ensino, um momento de busca, de indagação, de curiosidade e também de intervenção.

A relação teoria e prática na formação de professores/as é um dos destaques do Decreto 6.755 de 2009. Neste sentido, o dispositivo legal reforça, como um dos princípios

desta política, a articulação entre teoria e prática que contemple a associação entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2009).

Ao analisar o Decreto 6.755/2009, é possível verificar que as políticas direcionadas à formação de professores no país, ao longo dos anos, tem buscado superar uma visão fragmentada da formação voltada apenas para a prática dos/as professores/as, embora seja possível perceber que essas políticas ainda têm como grande preocupação a oferta de certificação. Como aponta Brzezinski (2014), a falta de formação em nível superior ainda é um dos grandes entraves para uma educação de qualidade.

Assim, verificamos esta preocupação com a certificação presente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, quando expressa em sua meta 15 o prazo para que os/as professores/as sejam formados em nível superior destacando:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 6).

Cabe ressaltar, que esta proposição da Lei contribui para o investimento em políticas emergenciais visando o cumprimento da meta. Todavia, ainda se espera que essas políticas ultrapassem a preocupação em apenas alcançar dados quantitativos em relação à formação.

Após a aprovação do PNE, temos a recém-aprovada Resolução/CNE/CP, Nº 2 de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) para a formação continuada. (BRASIL, 2015).

As atuais Diretrizes trazem para o centro da discussão uma formação fundamentada na Base Comum Nacional, considerando os princípios que norteiam a base tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. São eles: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação; [...] (BRASIL, 2015, p. 2).

Tal dispositivo revela que as competências na formação tão defendidas pela Resolução Nº 1/2002 perdem espaço nos atuais dispositivos legais direcionados à formação, que passam

a defender a relação entre teoria e prática como princípio para os cursos de formação, tendo em vista que, será a partir dessa interação que os/as professores/as desenvolverão os conhecimentos necessários à profissão (DOURADO, 2015).

Conforme destaca Dourado:

[...] as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência. (Ibid., p. 307).

As novas diretrizes expressam o anseio por mudanças e melhorias na formação de professores/as. Deste modo, consideram a realidade concreta dos sujeitos, e compreendem a formação para além da aquisição de conhecimentos técnicos, bem como reconhecem a relevância de valorizar os profissionais por intermédio de planos de carreira, melhores salários e condições de trabalho, garantindo-lhes o direito a formação inicial e continuada (BRASIL, 2015).

Nessa mesma direção, Porto e Santiago (2015, p. 203) reafirmam que:

Organicidade e institucionalização balizam as políticas educacionais e, por isso, estão presentes como orientação para a formulação das políticas de formação, reafirmando assim a articulação entre formação inicial e formação continuada e a importância de uma base comum nacional, sem desprezar uma parte diversificada. Desse modo, pautada nas experiências construídas ao longo das últimas décadas, a Resolução n.2/2015 recomenda que a formulação dos projetos de formação resultem da articulação entre as instituições de educação superior, os sistemas de ensino e as instituições de educação básica.

Essa articulação entre formação inicial e continuada poderá se concretizar em uma formação permanente, que não só apresente um modelo de formação de professores/as idealizada, mas uma concepção de formação que vê os professores e as professoras como sujeitos no processo de formação, considerando a relevância da unidade entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a prática, das práxis e o do diálogo para a formação. Uma formação que possibilite leituras críticas da realidade, como tão bem nos estimula Freire, com as suas

experiências no “movimento de reorientação curricular” desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) e em outros sistemas de ensino.

2.1 A formação permanente de educadores/as em Paulo Freire

Ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), no ano de 1989, uma das primeiras tarefas de Paulo Freire, enquanto secretário, foi dedicar-se à reformulação do currículo das escolas do município, de forma democrática, progressista, orientado pela coletividade e pelo diálogo, acreditando que esta seria a via de promover significativas mudanças na escola. A reformulação do currículo contou com a participação de professoras universitárias, especialistas de diversas áreas, comunidade escolar, familiares dos/as alunos/as e lideranças populares (FREIRE, 1991a).

Ao propor a reorientação do currículo das escolas, intitulada “movimento de reorientação curricular”, Freire apresenta um outro olhar sobre a construção do currículo, uma vez que no cenário educacional brasileiro, no que corresponde às políticas de currículo, temos a presença marcante, como apontam A. M. Saul e Silva (2011), de práticas verticalizadas e autoritárias, onde os currículos são construídos e reformulados partindo dos gabinetes das secretarias de educação, impostos às escolas e, por sua vez, aos/às professores/as sob a forma de pacotes.

Como secretário de educação, Freire propõe a reformulação do currículo tendo como base o diálogo e a coletividade, indo de encontro a propostas centralizadas nas decisões do gabinete, que desconsideram o diálogo e fundamentam-se em determinações autoritárias. A proposta de reorientação curricular “seguiu quatro princípios orientadores, quais sejam: *A construção coletiva, O respeito ao princípio da autonomia da escola, A valorização da unidade teoria-prática e A formação permanente dos profissionais de ensino*” (ABENSUR, 2014, p. 62, grifos do autor).

Inserida na reorientação curricular, outra preocupação de Freire (1991a) quando esteve à frente da SME/SP, foi com relação à formação de professores/as. Deste modo, desenvolveu atividades de formação permanente, fundamentadas na reflexão crítica sobre a prática. O programa de formação permanente, assim como a reformulação curricular, foi construído coletivamente contando com a participação de professores/as universitários/as que ofereceram

contribuições à rede municipal de ensino. Dessa maneira, o programa de formação permanente orientou-se pelos seguintes princípios:

- 1) O educador é o sujeito da sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
A fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991a, p. 80).

A partir de tais fundamentos, verifica-se que a formação permanente tem como base a reflexão crítica sobre uma prática que não se reduz ao fazer, mas que implica a criticidade. Assim, a prática não é vista como um modelo a ser seguido, como reflexão apenas, mas como um momento de reflexão crítica de construção e reconstrução.

A formação permanente proposta por Freire (2001) parte da inconclusão e do inacabamento dos seres humanos, considerando os sujeitos como seres que estão em construção, e a educação, por sua vez, como um processo permanente. Ao destacar a educação como um processo permanente, chama atenção para a condição histórico-social dos seres humanos como seres de busca.

Deste modo, como atividade inerente a um ser de busca, de construção e reconstrução de conhecimentos, que tem a sua subjetividade, a educação não pode ser considerada estática, mecânica, uma vez que é destinada a seres humanos, a sujeitos e não a objetos. A educação como processo permanente defendida por Freire compreende os seres humanos como sujeitos que vivem a história, que estão nela inseridos, transformando-se, acompanhando suas mudanças.

Sob essa ótica, os sujeitos educam-se e formam-se de maneira permanente, não havendo prazo para que essa formação esteja completa, constituindo uma formação atemporal, ou seja, para Freire, a formação permanente ultrapassa a ideia de tempo marcado para aprender, e, conseqüentemente, a de completude.

O que eu quero dizer é que a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização de que falo na Pedagogia do oprimido e na Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais pára de educar-se. Numa certa prática educativa não necessariamente a de escolarização, decerto bastante recente na história, como a entendemos. (Ibid., 12-13).

Partindo deste pressuposto de educação e de formação. A formação permanente proposta por Freire (1996) fundamenta-se na reflexão crítica sobre a prática que implica uma relação de unidade, de aproximação, de relação entre teoria e prática.

Por isso é que, 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. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (Ibid., p. 18).

A formação permanente proposta por Freire não privilegia nem a teoria de forma isolada nem a prática, concentrando-se apenas no fazer, mas resulta de processos concomitantes que não se fragmentam; não há um momento específico para aprender a teoria e outro para a prática. Deste modo, Freire (1991a, p. 106) ressalta:

[...]. Não há para mim como superestimar ou subestimar uma à outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, a pesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se.

Tomando por base essa concepção, a formação permanente deve transcender uma configuração hierarquizada, centrada em relações verticalizadas e fechadas ao diálogo; valoriza a coletividade, é aberta ao diálogo, estimula a participação de todos/as no processo de formação. Deste modo, enquanto categoria freireana, a formação permanente é indissociável de outras categorias tais como a unidade teoria e prática e o diálogo.

Para compreender a relação de interação entre as categorias freireanas, ou seja, como estas se articulam, estudamos a trama conceitual freireana tendo como referência a Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), que vem realizando a construção de tramas desde o ano de 2001 (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2013). Destacamos ainda a presença da trama na dissertação de mestrado de Alexandre Saul (2011), que em seu trabalho explica o objetivo da construção de tramas conceituais freireanas de forma relacional, ressaltando que:

A utilização de tramas, a partir de conceitos da obra freireana, permite, ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de práticas norteadas pela articulação conceitual. A trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles. (SAUL, A., 2011, p. 40).

A. Saul (2011) motivou-nos a estudar as tramas freireanas no Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire (GEPPF) e no Tópico Especial da Pedagogia Paulo Freire ministrado, por nós estudadas no PPGE, bem como nas nossas pesquisas, dissertações e teses sobre formação de professores. Nessa mesma direção, a dissertação de Lima (2015) discutiu a formação continuada de professores, tendo como categoria central a formação permanente, em Freire. A autora construiu uma trama a partir do estudo das obras de Freire, entre elas: *A Educação na cidade* (1991a), *Pedagogia da autonomia* (1996), e *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (2009) entre outras; foi aí que ela fundamentou seu referencial teórico e metodológico para a análise da formação de professores/as.

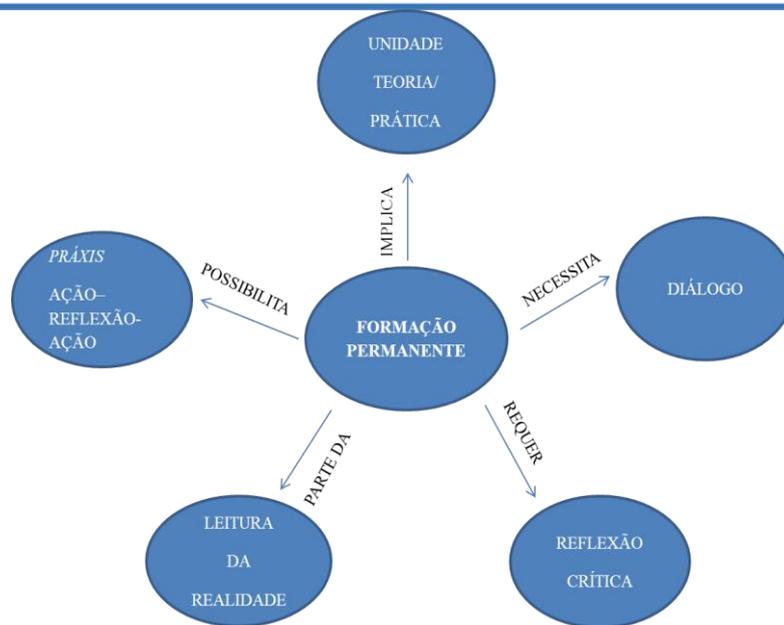


Figura 1- Trama conceitual freireana: formação permanente
Fonte: Lima (2015, p. 84)

Como mostra a figura 1, na formação permanente, para além da relação de unidade entre teoria e prática, a formação demanda ainda a presença constante do diálogo, que para Freire (1987) é uma necessidade humana, um direito dos sujeitos que estão no mundo, um direito coletivo e não individual, tendo em vista que diálogo pressupõe encontro, onde todos têm direito a voz. O diálogo proposto por Freire mostra que há uma interação entre a escuta e a fala, de modo que todos tenham espaço para se pronunciar, mas para além de uma relação entre escuta e fala, é encontro entre sujeitos; em suma, compromisso com a transformação do mundo. Deste modo, não pode ser um instrumento de dominação, para servir a interesses individuais.

Na formação permanente de educadores, o diálogo, assim como a reflexão crítica, é uma constante no processo, estando presente desde a organização do programa, quando a universidade oferece suas contribuições à rede de ensino, buscando uma aproximação com a sua realidade e permanece durante o processo de formação, quando propõe que seja privilegiado o espaço da escola como *locus* de formação.

Deste modo, na formação proposta por Freire, que tem como base a reflexão crítica sobre a prática, “[...] O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 1991a, p. 39).

Entretanto, o diálogo na formação permanente de educadores não tem como objetivo apenas trocar ideias sobre a prática, resultando em alguma ação, mas caracteriza-se como um diálogo permeado pela criticidade, pela busca coletiva do compreender a realidade, transformá-la, possibilitando a práxis. “A práxis, porém é, reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (Id., 1987, p. 21).

A formação permanente apresenta um novo olhar sobre a formação de professores/as, uma vez que, a formação permanente é pensada na coletividade levando em consideração a realidade, considerando os/as professores/as enquanto sujeitos no processo de formação, desconstruindo a visão das formações como pacotes, os quais são vistos por Freire (2009) como impostos aos/as professores/as, pensados fora da coletividade, desconsiderando as vozes do/as professores/as, seus saberes, sua realidade e, por sua vez, a realidade dos/as estudantes/educandos/as. Nessa perspectiva, ele faz severas críticas aos pacotes pedagógicos impostos. Freire (2009, p. 18) mostra sua indignação a esses instrumentos, dizendo que:

O curioso nisso tudo é que, às vezes, 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 forje mentes críticas, audazes e criadoras. E a extravagância de uma tal expectativa está exatamente na contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de sua escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas e criadoras.

A formação permanente não se traduz em formações fragmentadas em que ao término certifica-se o/a professor/a, tampouco em formações que visam oferecer modelos de uma prática considerada ideal, sob a qual se tem uma visão superficial, ou formações alheias à realidade, que desconsideram os problemas do mundo e da prática educativa. Deste modo, Freire (2009, p. 110) destaca que:

No contexto teórico, o da formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer”. O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto

de puro fazer. Ele é pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.

A reflexão crítica, enquanto categoria fundamental na formação permanente de professores/as, implica compromisso com a transformação da realidade, com a *práxis* que é a dialeticidade entre ação-reflexão-ação, onde o agir e o pensar estão interligados e imbuídos de criticidade; não se trata apenas de agir e pensar descompromissados, ausentes de criticidade. Como destaca Freire (1979), a *práxis* é uma atividade humana em que não se separa a ação da reflexão, caracterizando assim a capacidade de os sujeitos mobilizarem-se para transformar o do mundo.

Neste contexto, reiteramos que não é objetivo da formação permanente de educadores/as em Paulo Freire certificar os/as professores/as ou oferecer-lhes modelos de como fazer, impor aos/as professores/as um tempo marcado para aprender, limitando sua formação. Deste modo, destacamos ainda que a formação permanente não se trata de formação inicial ou continuada, muito menos está relacionada ao aperfeiçoamento dos/as professores/as em treinamentos, capacitações ou outras formações.

A permanência em Freire (2001) parte da condição de inconclusão e inacabamento de cada indivíduo da humanidade; é esta conjunção que potencializa a singularidade dos humanos, fazendo-os seres que estão em constante busca, isto é, em processo permanente de educar-se, formar-se. Assim, a formação permanente ultrapassa a temporalidade proposta pelas formações supracitadas.

3 RESULTADOS: LEGADO E REINVENÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE EM PAULO FREIRE NAS DISSERTAÇÕES E TESES

Neste item, os dados utilizados para análise bem como os resultados da pesquisa foram selecionados destacando o legado e reinvenção da formação permanente em Paulo Freire presentes nos trabalhos.

A categoria *Formação de professores* ficou sob a responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisas da Pedagogia Paulo Freire da Universidade Federal da Paraíba (GEPPF/UFPB). Vale destacar que o legado freireano já vem sendo estudado pelo GEPPF de forma crítica, desde o ano de 2013, fundamentado no diálogo e na unidade teoria e prática como propõe Freire, respeitando sua Pedagogia e, tendo em vista, que estudar Paulo Freire é

um compromisso com a transformação da realidade, uma escolha, uma opção política e pedagógica e um compromisso com a pedagogia crítico-libertadora.

A análise das dissertações e teses foi realizada seguindo uma abordagem qualitativa, que privilegiou a reflexão crítica das categorias relacionadas à formação de professores/as. Conforme Chizzotti (2011) a pesquisa qualitativa permite reconhecer a naturalidade da realidade, que é permeada pela contradição de concepções, valores e objetivos do pesquisador. Optamos pelo movimento de análise fundado na *práxis* freireana que se constitui em: ação-reflexão-ação

A pesquisa teve início com o levantamento do descritor formação de professores e Paulo Freire no banco de teses e dissertações da Capes. *A posteriori*, analisamos os resumos das teses e dissertações selecionadas, observando a pertinência das mesmas quanto à fundamentação em referencial freireano, principalmente no que corresponde à discussão sobre a formação permanente de educadores/as. Deste modo, 117 resumos evidenciaram a formação de professores/as e Paulo Freire nas suas análises.

As produções estão vinculadas às seguintes Instituições: Universidade Federal do Maranhão (MA), Universidade Estadual de Campinas (SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS), Universidade do Extremo Sul Catarinense (SC), Universidade Severino Sombra (RJ), Escola Superior de Teologia (RS), Universidade Federal de Pernambuco (PE), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS). Os Estados de maior referência são: Rio Grande do Sul (3), São Paulo (11) e Santa Catarina (2).

Para esta análise, selecionamos oito produções, sendo 3 teses e 5 dissertações. Como critério para a escolha desses trabalhos, delimitamos os que apresentaram maior aprofundamento teórico em relação ao referencial freireano, bem como por terem usado mais as categorias freireanas. Deste modo, os resumos auxiliaram na delimitação dos trabalhos a serem analisados, uma vez que, identificados na relação dos resumos com os referenciais freireanos, selecionávamos o trabalho na íntegra para análise detalhada.

Ao analisar as teses e dissertações, verificamos que as categorias freireanas recorrentes nos textos foram: quefazer, humanização, ser mais, situações limites, atos-limites, inédito viável, pensar certo, diálogo, relação dialógica, inacabamento, autonomia, formação permanente, teoria e prática, participação, práxis, reflexão, educação problematizadora, conscientização e ação-reflexão-ação.

No que se refere às obras mais citadas e referenciadas, destacam-se: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia*, *Ação cultural para a liberdade*, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, *A educação na cidade*, *Extensão ou comunicação*, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, *Educação como prática da liberdade*, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, *Educação e mudança*, *Política e Educação*, *Medo e ousadia* e *Pedagogia da tolerância*.

Em seu conjunto, todos os trabalhos analisados citaram Freire em suas pesquisas e alguns tiveram suas categorias presentes nos títulos. Entre elas, destacamos: teoria e prática, ação-reflexão-ação e formação permanente. Quanto aos objetivos, foi possível verificar a preocupação dos/as autores/as em compreender e analisar a formação a partir da perspectiva dos professores/as, oferecendo contribuições para as políticas de formação e para a prática educativa.

Em seguida apresentamos a discussão dos resultados, destacando quais as contribuições das teses e dissertações analisadas acerca da reinvenção do legado de Paulo Freire para a educação, principalmente no tocante a formação de professores/as.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: O QUE INDICA A ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES E TESES?

O estudo das teses e dissertações revelou que em todos os trabalhos analisados a categoria formação permanente foi recorrente e fundamentada nos referenciais freireanos, não como um modelo de formação a ser seguido à risca, mas no sentido da reinvenção considerando as diferentes realidades e, tendo em vista que:

A formação de professores é um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada. Visto de forma ampla, ultrapassa as ofertas e práticas formais originadas nas políticas públicas e educacionais, inscrevendo-se também no cotidiano do exercício profissional como uma prática pedagógica escolar efetiva. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 8).

Conforme o trecho supracitado, a formação permanente não fragmenta a formação caracterizando-se como uma formação isolada, que acontece em determinado período de tempo, mas apresenta-se como proposta de uma formação que vai além da oferta de cursos periódicos utilizados para ofertar conhecimentos ou modelos de prática pedagógica. Neste

sentido, as pesquisas oferecem contribuições para a discussão de uma formação de caráter sócio-histórico como destaca Freitas (2014, p. 438):

Defender a concepção sócio-histórica do educador e a sua formação crítica como sujeito comprometido com a transformação das condições atuais do trabalho pedagógico na educação básica sinaliza a posição contrária a qualquer forma de reducionismo dos currículos escolares, de estreitamento curricular na educação básica e de rebaixamento da formação superior nas licenciaturas, focalizando exclusivamente as didáticas específicas e a formação geral [...].

As análises apontaram a necessidade de considerar o contexto da prática dos professores/as em contraposição à formação entendida como o momento de treinar ou capacitar os professores e professoras. Contribuíram, ainda, para reforçar a relevância da interação entre teoria e prática na formação como demonstra os documentos direcionados a formação já discutidos neste trabalho, bem como para a compreensão dos/as professores/as enquanto sujeitos no processo de formação, uma questão sobre a qual Freire (1996, p. 23, grifo do autor) tece considerações:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador.

Conforme destaca o trecho acima citado, na formação permanente o/a professor/a não deve ser visto/a como objeto, mas como um sujeito que tem voz, um saber a oferecer e pertence a um contexto. É pertinente a crítica que Grosch (2011) faz em sua tese às formações configuradas como treinamento, capacitações ou aperfeiçoamentos, uma vez que terminam por considerar os professores como objetos.

Na dissertação de Nascimento (2011), a autora oferece contribuições acerca da teoria e prática, assim como da reflexão crítica sobre a prática que fundamenta a formação permanente, do diálogo, da práxis e da ação-reflexão-ação, indicando a necessidade de tomar a realidade como ponto de partida para a prática educativa, bem como a relevância de uma educação problematizadora, que, como defende Freire (1987), desenvolva nos/as

educandos/as a consciência crítica, a capacidade de refletir criticamente sobre sua realidade. Neste sentido, a autora argumenta que a formação seja fundamentada na ação-reflexão-ação.

Já na dissertação de Joanele (2011), a autora oferece contribuições acerca da relação da unidade teoria e prática associado a ação-reflexão-ação. Destaca como categorias de estudo para a realização da pesquisa teoria e prática, formação permanente de professores/as e diálogo indicando em seu trabalho a relevância de considerar o que pensam as professoras acerca da sua formação, bem como a necessidade de políticas públicas de formação permanente, uma vez que a sua pesquisa revelou que as professoras investigadas não se viam como sujeitos no processo de formação.

Como aponta Freitas (2014, p. 438), “A unidade entre teoria e prática e entre educação e vida, em um caráter contínuo, é o objetivo a ser perseguido pelos cursos e programas de formação dos quadros do magistério em todas as licenciaturas”.

Deste modo, Joanele (2011), defende a necessidade de políticas de formação fundamentadas na perspectiva freireana, principalmente quanto ao desenvolvimento e à continuidade da formação permanente de educadores/as fundamentada na reflexão crítica sobre a prática, no diálogo, considerando os saberes dos/das professores/as, compreendendo-os/as como sujeitos no processo de formação relacionando-a à realidade dos/as professores/as.

Na tese de Rêgo (2006), a autora, consoante com os pressupostos freireanos a compreensão dos sujeitos como seres históricos e sociais, destaca a importância de refletir a realidade, de desenvolver a autonomia, de compreender a formação, não como delimitação de tempo, mas como um processo que se faz e se refaz. A autora ressalta ainda a necessidade de considerar os saberes do/as professores/as e do trabalho coletivo onde a formação tenha como ponto de partida a própria escola.

Já na dissertação de Pallares (2010), verificamos que a autora tece considerações acerca da educação bancária ainda na infância, defendendo uma educação problematizadora e orientada pelo diálogo. A autora ressalta, ancorada em Freire, a necessidade de uma formação mais humanista que considere o inacabamento e inconclusão dos sujeitos.

Na dissertação de Delgado (2005), assim como em Joanele (2011), os autores defendem a relação de unidade entre teoria e prática, destacando que estas devem ser pensadas de forma crítica e reinventadas de forma permanente. Delgado destaca ainda a relevância de valorizar os saberes docentes partindo dos problemas que emergem da prática, e da oportunidade de refletir criticamente sobre seu fazer, reafirmando, como assinala Freire

(1996), o pensar a prática. Na discussão, em concordância com os dispositivos legais já apresentados neste trabalho, o autor reitera a necessidade de valorização do trabalho docente, políticas de formação contínua dos/as professores/as e a luta por melhores salários.

Na dissertação de Vieira (2008), tendo como fundamento a perspectiva freireana, a autora analisa a formação de professores/as reafirmando o inacabamento dos sujeitos, a educação como um processo permanente, a relevância do diálogo para a formação com a finalidade de promover a reflexão sobre a prática e compartilhar experiências. A autora destaca ainda a relevância da formação permanente como uma possibilidade de superar as formações que separaram a escola do processo que estas abrangem.

A dissertação de Valadares (2010) ressalta a educação como um ato de conscientização, considerando a escola como um espaço de luta para as classes populares na busca da superação da contraditória opressor/oprimido. O autor destaca ainda a dificuldade da aplicação dos pressupostos freireanos em prol de uma educação libertadora justificada pela resistência às práticas tradicionalistas, alertando, todavia, que este fato não deve desestimular a luta pela defesa da educação como libertadora, transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo procurou ressaltar as contribuições atuais do legado de Paulo Freire, tendo como recorte a formação de professores/as, segundo os resultados obtidos a partir da pesquisa interinstitucional da Rede Freireana de Pesquisadores. Teve com objetivo analisar as dissertações e teses que tinham como descritores formação de professores e Paulo Freire.

Observou-se que a maioria das produções analisadas, referenciou Paulo Freire. Sejam como epígrafe, como abertura dos capítulos, como citações e principalmente nas referências bibliográficas, o que nos leva a compreender a importância do legado do Paulo Freire para a formação de professores/as. Nessa perspectiva foram ressaltados os vários tipos de formação: inicial, continuada, em serviço. Todos os trabalhos criticaram, com base em Freire, os treinamentos, as reciclagens, as capacitações e outras formas de cursos aligeirados. Para isso recorreram a Freire, para trazer a leitura crítica da realidade, o diálogo, a práxis educativa (ação-reflexão-ação) a unidade teoria prática e a formação permanente.

A formação de professores/as para Freire deve ser um processo permanente e necessita de reflexão crítica da prática pedagógica, de modo que o discurso e a prática sejam únicos.

Nesse sentido compreendemos que a formação permanente não pode ser confundida com a formação inicial ou continuada ou qualquer forma de treinamento descontextualizado. Ela é fundada no diálogo e no trabalho coletivo com o objetivo de refletir criticamente sobre as ações do currículo e de uma construção de projeto político pedagógico emancipatório. Nesse sentido as produções selecionadas têm destacado a contribuição de Paulo Freire aos sistemas públicos de ensino e a relevância da formação permanente.

Como se trata de formação de professores/as, analisamos os avanços nos documentos oficiais (LDB N. 9.394/1996, Decreto 6.755/2009 e no Plano Nacional de Educação PNE, Lei N. 13.005/2014), bem como, nas orientações para as políticas de formação de professores/as na última década. Basta lembrar que as últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções CNE/CP n. 01/2006 e 02/2015 incorporam a formação inicial e continuada de forma integrada e a formação e valorização de professores/as, como uma urgência nas políticas de educação. Esse é um desafio para a formação e valorização dos/das professores/as e para a política educacional brasileira.

Tomando como referência Freire (1996), entendemos que a pesquisa não serve apenas para constatar, oferecer dados sobre uma determinada realidade, mas para transformar, gerar saberes, inquietações e oferecer contribuições. Deste ponto de vista, os trabalhos analisados sinalizaram esse propósito de dialogar, transformar e considerar as diferentes leituras da realidade. Ao apresentar discussões acerca da formação permanente, as pesquisas fundamentaram a formação de professores/as a partir de referenciais freireanos e, assim, pudemos constatar a presença de Paulo Freire na formulação de políticas de formação comprometidas com emancipação e mudança socialmente balizadas.

Para concluir, destacamos a relevância da contribuição da pesquisa desenvolvida pela Rede Freireana de Pesquisadores, desde o ano de 2011 até a atualidade, para a formulação das políticas educacionais, em especial para aquelas de formação de professores/as, tendo como parâmetro fundamental o pensamento de Paulo Freire, associado ao seu legado e às possibilidades de reinvenção permanente de um projeto de transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, P. D. A construção Curricular na perspectiva freireana: um estudo de caso na cidade de Diadema. In: SAUL, A. M; AGUIAR, D. R. C. **Políticas e Práticas Curriculares: contribuições de Paulo Freire**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 61-83.

BRASIL. **CONAE 2010**: Documento Final. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. **CONAE 2014**: Documento Final. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 mai. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.tesouro.fazenda.gov.br/gfm/legislacao/lei9394_96.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 jun. 2014.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 8 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2014.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União**,



Brasília, DF, 16 mai. 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2014.

_____. Resolução CNE/CP Nº2 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, 2008.

_____. **Anfope em movimento 2008-2010**. Brasília: Liber Livro, 2011.

_____. **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DELGADO, R.A.C. **Um olhar epistemológico sobre a política de formação contínua docente da escola Cabana**. 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Formação docente) – Universidade Federal do Pará, Bélem, 2005.

DOURADO, L.F. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.2, p. 367-388, mai./ago. 2013.

_____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324, 2015.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora UNESP, [1996] 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975] 1981.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, [1981] 1991b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2010.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

=====

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática docente. 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, [1992] 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação.** 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 22. Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 18 v. 1986.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

_____. A (Nova) Política de Formação de Professores a Prioridade Postergada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2014.

_____. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Retratos da escola**, Brasília, v.8, n.15, p. 427-446, 2014.

GROSCH, M. S. **Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau:** a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2000). 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

JOANETE, M. P. B. **Teoria e prática na formação de professores:** contribuições freireanas - um olhar sobre a experiência do município de Santo André, SP (1990-2010). 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LIMA, T. S. **Formação de professores/as:** uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

NASCIMENTO, H. M. F. **Círculo de ação-reflexão-ação:** uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

PALLIARES, N. R. **Sou cp na educação infantil, e agora?** um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

PORTO, R. C.C; SANTIAGO, M. E. O currículo de formação dos profissionais do magistério: uma reflexão das DCN a partir da leitura crítica da realidade. IN: PEREIRA, M.Z.C.; ALBINO, A,C,A.; DANTAS,V.X. **Políticas de Currículo e Formação: desafios contemporâneos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 201 – 211.

RÊGO, M. C. F. D. **A formação docente no fazer e refazer da prática pedagógica**. 2006. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SAUL, A. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAUL, A. M; SAUL, A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.14, n.33, p. 102-120, 2013.

SAUL, A. M; SILVA, A. F. G. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.13, p. 1-24, 2011.

SANTIAGO, M. E; BATISTA NETO, J. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-19, 2011.

VALADARES, V.G. **Concepções fundantes no discurso dos professores e construção de valores pedagógicos num curso de pedagogia**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

VIEIRA, S. R. **Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema**. 2008.114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

**Artigo recebido em 15/01/2016.
Aceito para publicação em 25/02/2016.**