



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE: UMA FILOSOFIA COMO
JEITO DE SER-ESTAR E FAZER PEDAGÓGICOS**

**TEACHER EDUCATION BASED ON PAULO FREIRE'S PRINCIPLES: A WAY OF
APPROACHING AND LEADING PEDAGOGICAL PRACTICES**

SANTIAGO, Maria Eliete

Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França
Docente do Programa de Pós graduação da UFPE
e-mail: mesantiago@uol.com.br

BATISTA NETO, José

Doutor em Ciências da Educação pela Université René Descartes, Paris V, Sorbonne, França
Docente do Programa de Pós graduação em Educação da UFPE
e-mail: josebn@uol.com.br





RESUMO

Este artigo procura evidenciar princípios e práticas de formação de professores na perspectiva da pedagogia Paulo Freire. A formação é abordada como campo específico da área da educação, constituída pelas dimensões da formação inicial e continuada, entendida como um *continuum* e estruturada por concepções, princípios, estilos e práticas. As unidades de análises e vivências que expressam esta materialidade do pensamento em Paulo Freire referem-se a: (1) formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade; (2) escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. Conclui-se com as evidências da prática docente freireana construída através da vivência do Seminário como um dispositivo pedagógico.

Palavras chaves: formação de professores; prática docente; pedagogia freireana; seminário.

ABSTRACT

This article aims at highlighting the principles and practices of teacher education from the perspective of Paulo Freire's pedagogy. Teacher development is addressed as a specific field of education, and it focuses on initial and continuing education, understood as a continuum and structured by concepts, principles, styles and practices. The practices and experiences which express the materiality of Freire's thought refer the following issues: (1) the process of teacher development whether it's initial or continuous, requires a context for discussion of reality; (2) listening, as foundation of dialogue, is a practice and also an essential content to the process of teacher development; (3) time is a fundamental dimension to the realization of political and educational intention; (4) the dialogical relationship is expression of the relation between theory and practice which reveals the materiality of development conception. It concludes with evidences of freirean teaching practice built through the experience of the Seminar as a pedagogic device.

Key words: teacher development; teaching practice; freirean pedagogy; seminar.





1. INTRODUÇÃO

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.

Anísio Teixeira

Esse artigo responde a duas motivações. Uma vem de resultados de pesquisas que mostram a presença de Paulo Freire na produção acadêmica da área da educação e de modo particular da formação de professores. Entre elas estão a pesquisa conduzida por Marli André que mostra os estudos desenvolvidos sobre a formação de professores (2002); a realizada pelo Núcleo de História da Educação de Pernambuco do Centro de Educação da UFPE que analisou a produção acadêmica de trinta anos do PPGE/UFPE e evidencia essa presença como objeto e como referência (2008) e, mais recentemente, a pesquisa conduzida por Guedes, Sampaio e Santiago (2010) a partir dos trabalhos apresentados na ANPED e no EPENN, no período de 2000 a 2009, que evidencia Paulo Freire como objeto de pesquisa e como referência teórica.

A outra motivação vem da compreensão de que Paulo Freire, ao escrever livros, o fez como registro de reflexões e práticas individuais e coletivas, as quais em forma de livros retornam à prática como discussão teórica numa efetiva relação teoria-prática.

Essas motivações levam-nos a analisar as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores a partir de dois temas: a formação de professores e a prática pedagógica docente. Para isso, inicialmente teceremos considerações sobre a compreensão temática e, em seguida, sobre os dois pontos que estruturam este artigo.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E TRABALHO DOCENTE

A formação de professores é uma atividade eminentemente humana, inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada.





A formação de professores tem despertado o interesse de governos, pesquisadores em educação, gestores de sistemas e professores. A ampla rede de interesses que mobiliza mostra a relevância social de que ela se reveste, suscitando, de toda evidência, abordagens diversas e ações de diferentes origens e motivações.

O interesse mais recente pela formação de professores, apontam Mellouki e Gauthier (2004), tornou-se crescente e remonta aos anos 1980 quando os países capitalistas centrais mostraram-se preocupados com os resultados de avaliação internacional obtidos por alunos da educação básica. Os Estados Unidos, por exemplo, convocaram as universidades para discutir o problema, o que resultou na composição de uma comissão, cujo relatório final dos trabalhos da Comissão Nacional para Excelência na Educação, instituída pelo Governo Reagan, ganhou o título sugestivo de *Uma Nação em Risco: o imperativo para reforma educacional* (1983). Desde a administração Reagan e através da publicação do relatório *Uma Nação em Risco*, a sociedade americana é tomada pela sensação de que a educação pública está em estado de crise. Essa noção de crise educativa recebe muita atenção dos meios de comunicação social norte-americanos e levou alguns educadores e políticos a procurar soluções para os problemas das escolas públicas nos modelos de mercado.

Dentre as principais conclusões do relatório destacava-se aquela que apontava para a qualidade da formação dos professores como causa provável para o baixo desempenho dos alunos norte-americanos. Essa controvertida conclusão apresentou uma dupla consequência: lançou luz sobre o professor, fomentando o interesse social por esse profissional e pela qualidade de sua formação e suscitando a necessidade da urgente definição de uma política pública que desse conta de formar bons professores. Por outro lado, ao focar a questão da qualidade da educação sobre o professor, terminou por despejar sobre os ombros desse profissional a responsabilidade pelos insucessos da política educacional.

Os efeitos dessas proposições serão vistos na década seguinte. Reunidos em Conferências Mundiais organizadas por organismos internacionais de fomento ao desenvolvimento, a exemplo da ocorrida em Jontiem, Tailândia, em 1990, países de diferentes continentes, o Brasil inclusive, acataram proposições de reformas educacionais com vistas a superar problemas considerados urgentes da educação das populações, em especial os que tocavam segmentos sociais ainda excluídos do acesso ao direito social básico da educação.





As recomendações de Jontiem são emblemáticas desse movimento mundial e apontam para questões como: a organização dos sistemas de ensino, a gestão democrática, o financiamento da educação, o currículo, a formação de professores e a avaliação. O Brasil não se ausentou da convocação nem deixou de buscar efetivar as diretrizes que subscrevera. Como resultante, teremos a implementação, ao longo dos anos 1990, de reformas educacionais naquele final de milênio. As reformas educacionais constituem um conjunto de iniciativas governamentais implementadas com o objetivo de instituir novas bases e diretrizes para a educação nacional. Essas reformas estão em sintonia com a reforma do Estado, de que é parte integrante. Nesse sentido, as primeiras não podem ser entendidas fora da segunda, sob o risco de se isolar um processo fora do seu contexto mais amplo.

O contexto histórico-político em que se inserem as reformas educacionais caracteriza-se pelo desmonte do Estado do Bem-Estar Social (SANTOS, 2004). Críticas ao modelo de Estado montado em países ocidentais, a partir da Segunda Guerra Mundial, no entanto, vinham sendo formuladas desde os anos 1970, e se centravam nos elevados custos que demandava a manutenção de direitos relativos à seguridade social, à educação, à saúde e a manutenção de empregos e salários públicos (BEHRING, 2003). Segundo os críticos do *welfare state*, o gigantismo do aparato estatal, em especial do sistema de assistência social, resultava em uma burocracia cara, pesada e ineficiente, responsável por gastos demasiados com a área social e grande desperdício de recursos públicos. As críticas serão seguidas de proposições de reforma do Estado, que ficarão conhecidas como políticas neoliberais.

Santos (2004) entende o conjunto das mudanças que o modelo neoliberal imporá como resultante de nova racionalidade que visa a manutenção da hegemonia capitalista por meio da lógica do discurso do pensamento único. Bases desse discurso foram ditadas pelo chamado Consenso de Washington (1989). As recomendações serão transformadas em políticas reformistas que passaram a estruturar o Estado em diversas regiões do mundo, inclusive na América Latina.

São vários os desdobramentos da implementação das teses neoliberais. Há repercussões diretas sobre as políticas públicas e, em particular, sobre as políticas educacionais. Saviani (1997) aponta que as políticas educacionais serão marcadas, a partir de então, pela “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às





organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado [...] com a consequente redução das ações e investimentos públicos”. Sua análise crítica dará ênfase ao “empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as Organizações Não-Governamentais” (ibidem).

Na verdade, o que Saviani critica é o fato da política educacional, entendida na ótica republicana como questão pública, logo uma política a ter tratamento prioritário pelo Estado, passar a submeter-se, na ótica neoliberal, às regras do mercado. No seu entender, é visível o deslocamento que se processava no tratamento da questão educacional. De uma questão política da democracia (garantia do acesso a um direito social básico), as políticas da educação transferem-se para o espaço da economia e das finanças. Ademais, com a intervenção de novos atores políticos no cenário educacional (instituições financeiras e organismos de fomento internacionais), importam-se para o campo da educação abordagens, conceitos e metodologias que, originariamente, tinham sido concebidas para o mundo da empresa. Exemplos disso podem ser vistos na assimilação dos conceitos de “autonomia de gestão”, “qualidade” e “produtividade” e as abordagens e metodologias que respondem pelo nome de “planejamento estratégico” e “contrato de gestão”.

As repercussões sobre a escola são vistas com a proposição de novas bases para sua organização: autonomia escolar, qualidade do ensino, projeto político-pedagógico e gestão democrática. No Brasil, um exemplo de como esses princípios articulam políticas se verá, no início dos anos 1990, com a implementação do sistema de avaliação de rede, tendo por eixo o desempenho da escola; desempenho entendido por meio dos critérios de quantidade e de produtividade a serem observadas e mensuradas, donde a importância do estabelecimento de metas e de estratégias de gestão, como o planejamento estratégico e o contrato de gestão. Ver-se-á ainda uma série de unidades da federação experimentar programas de melhoria das redes de ensino, fundados nas teorias do Capital Humano e da Qualidade Total. Esses programas apóiam-se em princípios educativos, dentre os quais merece referência a ideia de formação de pessoas polivalentes no trato com os novos instrumentos de trabalho, com vistas a torná-las ágeis e flexíveis no manuseio desses instrumentos e na tomada de decisão.





A definição e a implantação dessas políticas educacionais não se fizeram sem a crítica e a resistência de pesquisadores em educação, do movimento docente e dos profissionais da educação, organizados em fóruns, redes e entidades organizativas. Cumpre citar alguns dos mais representativos como a ANPEd, a ANPAE, a ANFOPE, o FORUMDIR e o Fórum em Defesa da Escola Pública. As primeiras análises formuladas criticavam o caráter um tanto quanto disparatado e as acusavam de pecar por não comporem um todo coerente. No entanto, à medida que avançavam e um exame mais detido foi possível, verificou-se que elas não só possuíam coerência como constituíam um conjunto de alterações abrangentes do cenário educativo nacional.

Ao longo da primeira década do século XXI, um conjunto de novas medidas é implementado fazendo inflectir as políticas educacionais no campo da formação de professores. O Estado retoma o papel de sujeito conceptor e condutor de políticas no campo, tendência que se traduz em fortalecimento das universidades públicas, aí compreendidas as unidades das IFES responsáveis pela formação dos professores, por investimentos destinados à formação de uma rede nacional de formação continuada e pela instituição de uma política nacional de formação docente, com iniciativas no nível da regulação do ingresso na carreira. Muitas dessas medidas vieram a efetivar-se pela ação articulada entre MEC, universidades federais e sistemas de ensino estaduais e municipais, portanto pela ação coordenada de políticas que visam articular esferas do Estado. Isso dito, não se pode deixar de assinalar que há algo que se move, há algo novo no ar desde que a crise do Estado neoliberal se instalou. O novo, no entanto, mistura-se com permanências, que atestam a presença de concepções tradicionais de formação inicial e continuada, objeto de análise da literatura especializada (CARVALHO; SIMÕES, 2002; ANDRÉ, 2002; FERREIRA, 2003; FALSARELLA, 2004; SANTOS, 2010).

De par com as políticas de formação de professores, as concepções sobre a questão conhecem novos desenhos teórico-metodológicos, fundados em concepções que primaram, nas últimas décadas, por afirmar críticas ao paradigma da racionalidade técnica, de um lado, e por propiciar a emergência de novas bases teóricas para a formação do professor, por outro.

Ao longo das últimas décadas, as críticas têm posto em evidência características das políticas e práticas de formação que informam a separação entre a teoria e a prática, a





centralidade nos saberes científicos, o entendimento da prática pedagógica como mero campo de aplicação da teoria, o tratamento descontextualizado dado ao trabalho pedagógico e o não reconhecimento do professor como produtor de conhecimentos, com sua redução à condição de simples consumidor de teorias e aplicador de modelos curriculares e novas técnicas de ensino (SANTOS, 2010). A articulação entre essas características teria contribuído para a afirmação de uma concepção fragmentada da docência, pela materialização de uma prática formativa de natureza técnico-instrumental e pelo não reconhecimento do valor explicativo e orientador dos saberes gerados na experiência e no cotidiano docente. A crítica a tais atributos toma vulto no debate social e acadêmico, com a emergência de abordagens fundadas nas teorias críticas, dentre as quais se destaca a contribuição de Paulo Freire.

O pensamento de Freire afirma a humanização como finalidade da educação, diz da prática educativa como prática social, circunscrita em contextos, escolares ou não escolares, permeada por contradições, tensões e conflitos, diz ainda da prática pedagógica imbuída de caráter transformador, desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano e o imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e põe em relevo a questão ética-política que tem relação com a finalidade da educação. Esse conjunto de ideias pedagógicas sobre o processo educativo coloca questões e requerimentos para a formação de professores, de modo a que ela se faça a partir do conhecimento e da crítica do existente, problematizadora do existente, contextualizada, porque historicamente datada e localizada, e transformadora. Por ser, ela também, uma prática educativa, a formação de professores é tomada como uma prática abrangente em seus conteúdos, complexa em seus requisitos e profunda em sua finalidade. Uma prática que necessita ser permanente.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM FREIRE

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.





Nesse caso, a formação nem é superestimada, nem tampouco subestimada, mas imprescindível ao ofício de professor/professora tanto quanto a compreensão e a opção por um projeto educacional que se configura como orientação e conteúdo da prática pedagógica.

Na perspectiva freireana, o projeto de educação que ganhou o mundo, conhecido como *pedagogia do oprimido* - não o livro – é o projeto que se referencia na “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

Essa perspectiva de educação e de formação de professores/as se diferencia de outras a partir de algumas exigências que ela faz face ao projeto que reivindica e se propõe. Essas exigências encontram em Paulo Freire respostas como aportes para a reflexão como para as vivências, as quais consideramos como princípios úteis aos processos formadores. São eles: (1) a formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade; (2) a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. Vejamos de modo detalhado.

3.1. A formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade.

Assim sendo, problematizar nesse projeto de educação é uma exigência da formação de professores como conteúdo programático e prática docente.

Problematizar é tomar a educação e seu projeto cultural, histórico e socialmente situados, como objeto sobre e a partir do qual reflete o educador em formação. É tomá-los não como realidade pronta e acabada, mas como ato de conhecimento que requer a aprendizagem do pensar, do refletir rigoroso, crítico, problematizador. É realizar o duplo movimento de pensar a educação e seu projeto cultural e, ao mesmo tempo e de forma indissociável, proceder a aprendizagem do pensar. Aprender a pensar o real e com o real não significa pensá-lo isoladamente ou reduzi-lo a um conjunto de métodos e técnicas do pensar. Não





significa reduzir o ato de conhecer a uma mera transferência do conhecimento existente (FREIRE; SHOR, 1986, p. 18), ato em que o educador se torna o “especialista em transferir conhecimento” (ibidem). Freire aduz ao fato de que uma compreensão correta (“pensar certo”) requer um ciclo gnosiológico constituído pelo duplo movimento de conhecer o conhecimento existente e produzir um conhecimento novo, movimento não é composto de momentos dicotomizados, isolados (primeiro um, depois o outro; primeiro isso, depois aquilo), mas que entre si mantêm relação dialética. Requer não tomar o conhecimento existente sobre o existente como verdade inquestionável, mas fomentar a dúvida, a incerteza, sem receio do produzir conhecimento divergente. Requer ainda emprestar a necessária qualidade à produção, que implica criar condições em que medrem a inquietação, a curiosidade, o questionamento exigente, a reflexão crítica e rigorosa, a problematização. Tais movimentos se realizam de forma individual e coletiva, na interação entre sujeitos cognoscentes e conhecimento.

Problematizar, então, parte da realização de estudo do contexto/realidade individual e coletiva, seja de pessoas, de grupos ou de circunstâncias; cria situações de aproximação sucessiva com a realidade através de diversos ângulos (leitura dos textos, fatos, fotos, depoimentos) de modo a conhecer seus contornos e as múltiplas leituras. Assim, a problematização pode conduzir a demandas de ações e de intervenções.

Nessa direção, problematizar é mais que construir perguntas ou que dar respostas a perguntas, mas também um requerimento de reflexão, de discussão, de estudos, realização de levantamentos e estudos dos materiais disponíveis. Assim, tomando as palavras de Paulo Freire, há necessidade de se construir um “repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos...” [que constitui] “uma das vantagens de um trabalho assim está em que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante” (1991, p. 32).

Em outras palavras, a formação de professores numa perspectiva histórico-crítica requer a criação e a organização de situações problematizadoras da realidade, levando em consideração os dados de objetividade-subjetividade dos sujeitos e suas circunstâncias. Ela não se limita a aprendizagens de conteúdos disciplinares, embora não os exclua, ela não cessa na aquisição de metodologias do ensinar e do aprender, embora não as desconsidere, ela não se restringe ao domínio de um saberfazer pedagógico, embora não o descarte.





3.2. *A escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação de professores/as.*

Não há exercício do diálogo sem o exercício da escuta atenta, nem sem o silêncio como uma atitude fundamental no espaço da comunicação. É escutando que se aprende a falar. Em Freire é possível identificar a *escuta* como atitude, saber da formação e como prática pedagógica docente. Mostra ele a importância pedagógica e social de “*escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, [reafirma] aprendo a falar com ele*” (1996, p. 135).

No caso dos processos de formação dos profissionais da educação, essa aprendizagem é dupla e simultânea. Dá-se entre formadores/as e profissionais em formação nas instituições formadoras e, nas instituições de exercício profissional, na relação docente-discente da educação básica nas suas etapas e modalidades abarcando todas as faixas etárias: crianças, jovens e adultos.

Por isso, em Freire, está colocada a importância do “ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc” (1991, p. 35). Isto é, a escuta daqueles e daquelas que estão envolvidos com a educação em todos os níveis. Escutar não por colocar à disposição os ouvidos, mas por disponibilizar a atenção ao outro através de uma pluralidade de procedimentos.

Na verdade, aprender-ensinar a escutar é ao mesmo tempo um conteúdo da formação de professores e um conteúdo do exercício profissional. Repertoriar as qualidades que a escuta oportuniza na constituição do ser professor/a no exercício democrático da profissão é desencadear o processo de se constituir como pessoa e como profissional, a partir da perspectiva freireana.

Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (1991, p. 135).





A escuta como atitude e conteúdo programático da formação e do exercício profissional ganha evidência nos escritos de Freire, como podemos ver através dele próprio quando se reporta aos que buscam a escola, aos/as profissionais da educação e ao campo da escolarização. Diz ele: “É preciso que falem a nós de como vêm a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário” (1991, p. 43). Portanto, o desafio para instituições e profissionais formadores de professores, para além da compreensão é a inclusão nas suas agendas e planos de trabalhos de práticas de escuta dos desejos, possibilidades, limites e inquietações, para a escuta para além do verbal, valorizando as diferentes linguagens e gestos.

Em outras palavras, no campo da educação, da formação de professores/as e da docência a escuta está circunscrita no âmbito dos saberes necessários à prática educativa, nos gestos como um saber docente, logo como algo a ser, não só aprendido e apreendido, mas exercitado nos processos de formação docente.

Os gestos como saber docente estão na base dos processos interativos. São formas de comunicação, de avaliação, de incentivo, de afirmação ou de negação. Estão distribuídos, construídos, multiplicados nos diferentes espaços de aprendizagens com repercussões no processo da formação humana que nem sempre levamos em consideração. A importância dos gestos, como um saber, inaugura a experiência docente-discente e pode vir a fazer parte da formação sólida para o trabalho docente como estruturante da qualificação profissional e contribuir para os processos de conhecimento, reconhecimento e elevação da estima de docentes e discentes.

Portanto, o escutar como um saber indispensável ao trabalho docente, na pluralidade de modos, significa o exercício do *falar com*. É falar como disponibilidade permanente para abertura à fala do outro e não apenas como capacidade auditiva. É uma atitude e um conteúdo da prática educativa, generosa, edificante do respeito recíproco de educador e educando, um ir e vir, um reconhecimento do direito à fala e à escuta. É o exercício da prática dialógica.

Nessa direção, falar-escutar em sala de aula, espaços de aprendizagens, implica criar condições para que as pessoas possam dizer de suas vidas, de suas experiências. É considerar





essas falas como *textos sociais*, conforme posto em Medo e Ousadia (FREIRE; SHOR, 1986). Textos sociais que apresentam “modelos, motivos, temas, personagens e imaginário, como pistas para seu significado” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 35).

É essa disponibilidade permanente à escuta que em Freire é um princípio, um conteúdo da formação humana e profissional e prática pedagógica.

3.3 O tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas educativas e da intencionalidade escolar. Constitui-se conteúdo e atitude de formação de professores/as, muito embora nem sempre evocado, nem presente nos programas de formação. No entanto, é no tempo/espço e com eles que o processo de formação ocorre, na dimensão inicial e continuada, assim como na diversidade e nas possibilidades de espaços de aprendizagens e formação.

É no tempo - histórico, pedagógico, curricular - que a escola se configura como um objeto de análise, ao mesmo tempo em que se constitui como lugar onde se dá a produção e a socialização do conhecimento, bem como a intervenção sócio-pedagógica. O tempo é lastro e materialidade da organização e do funcionamento da escola; tece as interações sociais e as relações inter-extra escolares; e realiza com os sujeitos da educação o movimento que dá vida e materialidade às finalidades educativas. Logo, é no e com o tempo que a escola cumpre sua função social e, desse modo, carrega a possibilidade de contribuir para uma formação humanizadora ou negá-la.

Em uma palavra, a formação de professores/as, o movimento da escola e o exercício profissional estão assentados na temporalidade e espacialidade como objeto de reflexão crítica e prática pedagógica. É assim que entendemos a afirmação de Freire:

Impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola (1991, p. 46).

O tempo, assim, constitui contexto e, ao mesmo tempo, práticas num movimento de reflexão-ação-reflexão das intenções, contextos e práticas. O tempo produz e mostra que “a





prática educativa... se dá na concretude da escola, por sua vez situada e datada e não nas cabeças das pessoas” (1991, p. 34).

Em Educação na Cidade, Freire ressalta o uso bem feito do tempo escolar, afirmando-o como “tempo para a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual” (1991, p. 35).

Vê-se assim, reforçamos, o tempo escolar para além da sala de aula. Tempo histórico, institucional, político e pedagógico que tece os conteúdos programáticos e abarca a experiência inteira dos sujeitos da prática pedagógica na sua pluralidade e multidimensionalidade.

Em resumo, é no tempo e com o uso do tempo que a escola afirma ou nega a sua finalidade histórica e dá materialidade às políticas como prática pedagógica. Daí a sua importância como conteúdo da formação permanente de professores/as.

3.4. A relação dialógica é expressão da relação teoria-prática e traduz a concretude de uma concepção formadora. A relação dialógica se caracteriza pela relação de horizontalidade. Pretendendo um novo olhar sobre a relação entre educador e educando, atribui valor a lugares e perspectivas. Reivindica educando e educadores como seres de direito. Reconhece diferenças culturais como condição do humano. “Permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras” (FREIRE, 1991, p. 82).

Esses conteúdos úteis à formação de professores, ao mesmo tempo em que constituem a prática docente, fazem parte da discussão do caráter político e complexo da educação e favorecem aos profissionais da educação face à sua opção política.

A coerência como uma atitude necessária ao professor/a, como um conteúdo da formação dos sujeitos formadores e em formação e como busca ao exercício de relação teoria-prática, diz da necessidade de “diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos”





(ibidem, p. 28). Constitui “procura constante, crítica, para compatibilizar o dito com o feito. Redizer o dito quando o que fazer exija” (ibidem, p. 28).

O trato aos conteúdos, formas de mediação e justificativa de qualquer prática docente, em Freire, supera uma prática de acomodação para se fazer como uma inquietação. Uma prática que procura “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (ibidem, p. 30).

É essa prática docente crítica que encontramos em Freire como proposição e vivência de formação.

4. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE DE PAULO FREIRE: UMA FILOSOFIA COMO UM JEITO DE SER-ESTAR E FAZER PEDAGÓGICOS

Prática pedagógica no sentido amplo, entendida por Souza (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009), é uma prática intencional, institucional, complexa e plural que se conforma através da prática docente, discente, gestora e epistemológica. A essa compreensão juntamos os quatros princípios destacados anteriormente, para melhor compreender a vivência pedagógica em Paulo Freire, nos textos e contextos da prática docente formadora.

Os textos e os contextos da prática pedagógica docente de Paulo Freire têm como um dos lugares a sala de aula. Sala de aula como o lugar da intencionalidade educativa, da vivência da pedagogia problematizadora, como entendimento que “o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o professor for libertador, os estudantes e os professores empreenderão transformação que inclui o contexto fora da sala de aula” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46); aula que toma forma de Seminário, construído em várias fases e com diferentes objetivos.

Em Freire, o Seminário é um dispositivo da prática pedagógica docente e o lugar da produção do conhecimento. Constitui-se em um espaço de escuta, tematização e problematização da realidade vivida. Nessa experiência, a fala-escuta tem no relato a sua materialidade e o ponto de partida da problematização e da construção do programa de trabalho, o qual se converte em objeto do ensino e da aprendizagem, conteúdo da reflexão e





institui a análise como exercício de reflexão individual e coletiva. É um espaço de produção e socialização do conhecimento.

A vivência da aula como o lugar da formulação de um programa de trabalho coletivo, lugar instituinte da programação, desenvolvimento de estudos acordados e a socialização dos trabalhos/textos produzidos a partir da programação: é isso o Seminário como espaço de formação de professores/as. Quatro fases são possíveis visualizar: escuta e discussão; decisão; produção e socialização do conhecimento.

Na vivência de formação de professores/as, a sala de aula é o lugar do encontro pedagógico, da construção do Seminário como aula. É o lugar que dá materialidade à relação pedagógica. Fisicamente, as pessoas também se reorganizam e se disponibilizam para uma distribuição em círculo, quando os sujeitos, na oportunidade, permitem que seus corpos facilitem uma conversa acompanhada pelo olhar. O círculo tem essa vantagem: permitir a visibilidade dos gestos e não só das palavras, a horizontalidade não somente dos corpos, mas das posturas.

Em geral, a formação do grupo se faz na diversidade em idades, experiências, campos de atuação e regiões, enfim em histórias de vida. Essa diversidade torna o grupo mais instigante e garante a ampliação do universo de experiências e repertório de saberes, de temas de investigações e estudos realizados.

Nessa experiência, o tempo não corre pelas mãos. A presença do/da professor/a é um convite aos/as estudantes deixarem que a prática fale pelo seu corpo inteiro presente naquele grupo. Um tempo de trabalho e respeito aos textos falados e escritos, mas rigorosamente discutidos e sustentados por aportes teóricos.

O uso do tempo quebra o monopólio da voz do/da professor/a, sem subtrair ou negar as contribuições. Dá-se o exercício de fala, mas de escuta de cada um/uma e de todos/as ao longo dos encontros pedagógicos. Tempo de estudo, de leituras, de denúncia, mas de proposição e de demonstração das possibilidades através de depoimentos e experiências vividas.

Essa prática freireana, fundada na finalidade da educação problematizadora e vivenciada como processo de escuta-indagação-investigação coletiva, propomos para a formação do professor curioso, criativo e crítico. A educação problematizadora que “é





fundamentalmente, uma situação na qual *tanto* os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Essa perspectiva formativa está no centro da obra, da prática e do sonho freireanos. Está na compreensão que “educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder” (ibidem, p. 47).

Em uma palavra, buscar na Pedagogia Freireana bases para a formação de professores é desencadear um processo de fala-escuta como reflexão da prática, é transitar na subjetividade-objetividade, é (re)inventar situações de problematização como chão da formação de professores.

É, enfim, inventar e estabelecer novas relações a partir da justiça e da ética universal com o conhecimento e a sociedade.

5. SEGUINDO O CAMINHAR FREIREANO

Na atualidade, as entidades representativas da formação de professores vêm há décadas reivindicando uma política global para a formação de professores em consonância com os estudos na perspectiva que aponta como requerimento a formação e a valorização dos/das profissionais da educação de forma inicial e continuada, mediante a instituição de planos de cargos, carreira e remuneração (PCCR), que garantam um piso salarial profissional nacional articulado ao custo-aluno de qualidade, com garantias de jornada de trabalho em uma única instituição educativa, com tempo destinado à formação e ao planejamento, com condições dignas de trabalho e definição de um número máximo de estudantes por turma e por professor.

O caminhar freireano demonstrou que esses princípios constituem a relação teoria-prática na sua atuação docente e de gestor da educação. Daí que ele valorizou a formação a partir do princípio da formação permanente como inerente à natureza humana, própria da infinitude do conhecimento e inclusão do sujeito, fundada, sobretudo, na reflexão sobre a prática; preocupou-se com as condições materiais dignas para o exercício da profissão como ato político e dimensão ética e estética constituídos por salários dignos, uso bem feito do





tempo e carreira; a teoria da educação problematizadora como referência para pensar/construir o sonho coletivo de colocar a escola a serviço da humanização do sujeito a partir da justiça curricular.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP, 2002.

BEHRING, Eliane Rosseti. **Brasil na contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP, 2002, p 171-184.

COMISSÃO NACIONAL DE EXCECELÊNCIA NA EDUCAÇÃO. Uma nação em risco: o imperativo para reforma na educação. Washington, EUA, Relatório, abril 1983.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUEDES, Marília Gabriela; BRAGA, Maria Margarete Sampaio; SANTIAGO, Eliete. Concepção curricular fundamentado nos pressupostos freireanos, a partir das produções da





ANPED e do EPENN, no período de 2000 a 2009. Portugal: **Livro de Resumos**, IX Colóquio Luso Brasileiro sobre Questões Curriculares

MELLOUKI, M'Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, nº 87, p. 537-571, maio/agosto 2004.

SANTIAGO, Eliete e BATISTA NETO, José. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Uma escola para “formar guerreiros”**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2004.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – PPGE/UFPE, Recife, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Maria Betânia e al. (orgs.). **Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE**: 30 anos de existência (1878-2008). Recife:EDUFPE,2008.

