

## ■ ARTIGOS

# ■ A formação de professores sob a perspectiva freiriana

 Ivana Pinto Ramos \*

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo a reflexão sobre a formação de professores sob a perspectiva freiriana, apontando suas características e implicações na educação. Paulo freire, professor e pesquisador da educação libertadora, por ter passado pela experiência de educador e gestor público, soube articular bem as questões ético-política, epistemológica, filosófica, pedagógica e metodológica. Buscou caminhos para uma educação conscientizadora, humanista e emancipadora. Expos suas concepções sobre os saberes docentes, o compromisso com a práxis, enfatizando sempre a importância de um posicionamento ético/político, diante dos ideais neoliberais. Afirma que a educação é ideológica e não neutra. Freire reconhece o homem como ser inacabado e a educação como processo permanente de “acabamento”, apresentando o formador e o formando como seres inconclusos que precisam buscar cada vez mais o conhecimento de si, do outro e do mundo através da dialogicidade. Esse inacabamento faz com que os indivíduos se tornem abertos à procura, a “curiosidade epistemológica”, exercitando a capacidade de aprender e ensinar, tornando-os sujeitos ativos e não passivos, na sociedade. Esses sujeitos fazem história e cultura, e, por ela, são feitos, marcando sua presença no mundo, contribuindo para a transformação social.

**Palavras-chave:** Formação docente. Paulo Freire. Práxis. Inacabamento. Ética. Dialogicidade.

---

\* Ivana Pinto Ramos é graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em estudos Literários/Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Participante da Rede de pesquisadores sobre professores (as) do Centro-Oeste/Brasil (Redecentro). Contato: ivanapramos@gmail.com.

## A formação de professores sob a perspectiva freiriana

A esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos que pelear esperançadamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação, da decisão, da ruptura, da opção, da ética, afinal. (FREIRE, 1995)

Iniciemos a reflexão do presente artigo, buscando a etimologia da palavra formação, que deriva do latim *formae*; forma em português, que resulta em *formation/formationis*, ato ou efeito de constituir, formar. Esta palavra abrange vários sentidos, dependendo do contexto: o primeiro conceito refere-se à maneira como uma pessoa é criada, tudo que lhe molda o caráter, a personalidade, está diretamente ligada à origem, educação. O segundo, refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos de um determinado campo de atividade prática e/ou intelectual. E o terceiro, definido como conjunto de cursos concluídos por um indivíduo ao longo da vida (HOUAISS, 2001). Acharmos importante essas definições para contextualizar a expressão “formação de professores” englobando esses vários sentidos.

No caso do professor, essa expressão remete ao conjunto de conhecimentos e/ou instruções que o indivíduo precisa ter ou buscar, sobre um assunto ou área específica, está diretamente associada à formação humana e acadêmica ou profissional, através de cursos para inserção ou atualização de conhecimentos. Pensemos a formação de professores sob duas perspectivas: a perspectiva de buscar preparação para os desafios da profissão, postos pelos sistemas educacionais e pelas dificuldades na prática pedagógica; e a perspectiva da formação que busca melhores condições de trabalho, a democratização da educação, visando os educadores e toda comunidade escolar, objetivando o crescimento pessoal e a valorização profissional.

A primeira perspectiva, nos remete ao contexto político, econômico, social e educacional atual, analisando de forma crítica, segundo a ideologia neoliberal, a expressão formação de professores, vem sendo usada também no sentido de ação de formar, de moldar, adaptar a um sistema imposto. Metaforicamente falando, seria “moldar para caber na fôrma”, no modelo pré-estabelecido pelas políticas educacionais, “orientadas” pelos organismos internacionais. Sob essa perspectiva o professor é incentivado a refletir sobre os problemas de sua prática pedagógica e, a partir dela, buscar a resolução dos problemas, pois, é considerado o principal responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Vivendo em constantes tensões através de reformas e políticas, como forma de controle da educação

e consequentemente da formação o professor, abrangendo a profissionalização, a proletarização, a desqualificação e desvalorização do professor.

A segunda, remete a uma perspectiva problematizadora, pautada na relação dialética entre teoria e prática, visando à práxis pedagógica, na qual o professor constrói o conhecimento com os alunos, de forma dialética, tendo em vista a transformação da realidade buscando a democracia e a promoção da justiça social. A importância de um posicionamento político do professor diante de um sistema imposto de profissionalização, que desmobiliza e enfraquece o professor; a necessidade de uma prática emancipadora e ética, através da reflexão crítica.

Com base nestas concepções de formação, pretendemos fazer uma reflexão sobre a formação do professor construída por Paulo Freire, em seus vários ângulos, apontando características e implicações na educação. Enquanto pesquisador e teórico da educação libertadora, por ter passado pela experiência enquanto educador e gestor público (Secretário da Educação da Prefeitura de São Paulo em 1989 – 1991), soube articular bem as questões ético-política, epistemológica, filosófica, pedagógica e metodológica, buscando caminhos para uma educação conscientizadora, humanista e emancipadora.

### Freire e a práxis pedagógica

Paulo Freire refere-se à formação de professores em várias de suas obras, entrelaçando temas como: a construção do conhecimento; a dialogicidade como essência da educação, a democracia como processo de aprendizagem em todos os níveis, o combate ao autoritarismo e opressão, etc. Expondo suas concepções sobre os saberes docentes, o compromisso com a práxis, enfatizando sempre a importância de um posicionamento ético/político, diante dos ideais neoliberais, reconhecendo que a educação é ideológica e não neutra.

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987), afirma que a educação libertadora e humanista, requer do professor a reflexão, a conscientização, e um posicionamento pautado na práxis, em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p.23)

No contexto escolar, esse processo de libertação acontece no processo de mediação pedagógica, a abordagem ontológica da aula como práxis educativa, considerando e entendendo-a como ato humano e consciente, valorizando professor e aluno como seres

sociais que, pela linguagem dialógica, estabelecem uma relação pedagógica que permite a ambos, o envolvimento com o conhecimento historicamente produzido (ARNONI, 2012).

A práxis educativa, articula: “o método dialético (caminho teórico de compreensão); a Metodologia da Mediação Dialética (operacionalização desse método na prática educativa) e a teoria que os informa (Lógica dialética e a Ontologia do ser social), explicando a gênese do termo mediação dialético-pedagógica.” (ARNONI, 2012, p.59-60). Esse processo exige do professor uma organização metodológica, que envolva os conteúdos das diversas áreas do conhecimento sob uma perspectiva emancipatória, que leve a transformação do ser e da sociedade que está inserido.

Freire considera que a prática pela prática é “puro ativismo”, e que a teoria sozinha é um “jogo de palavras vazias”, o professor precisa refletir criticamente, e para isso, precisa haver uma relação dialética entre teoria e prática, que por sua vez, não podem ser dicotomizadas. “Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada” (FREIRE, 1987, p.30).

A prática que se caracteriza a partir do conhecimento pragmático, que desvaloriza a teoria, sob a concepção da educação tradicional, leva a alienação. Segundo Souza e Magalhães (2016), a epistemologia da prática opõe-se a epistemologia da práxis, o ensino efetivado somente pela prática, acaba caindo na reprodução, na mera transmissão dos conteúdos, na valorização da memorização, sem formação do pensamento crítico. Já a práxis, refere-se à unidade entre teoria e prática, numa relação dialética, pautada no método materialista histórico-dialético. Neste contexto o professor é um sujeito crítico, que promove a transformação da sociedade.

Para a epistemologia da prática, a concepção de educação é a tradicional e se mostra sem perspectivas de transformação social. Professores e alunos são tomados como a-históricos. Professores são especialistas, dos quais não se exige entender a estrutura e as relações interdisciplinares de sua disciplina, nem, muito menos, a realidade histórica e sociocultural na qual está envolvido. Alunos são fiéis depositários do conhecimento, cabendo a eles armazenar e repetir o conteúdo dado, não se admitindo, para isso, a interferência do pensamento e da experiência própria. O ensino, portanto, é efetivado por meio de metodologias reprodutivas na transmissão dos conteúdos, e a aprendizagem, por meio de memorização, mantendo-se o pensamento acrítico e ingênuo. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.52-53).

Freire, denomina essa educação depositária de educação bancária, cujos sujeitos vivem em situação de alienação; o educador como depositante e o educando

como receptor, o depositário: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (FREIRE, 1987, p.33)

A práxis educativa, segundo Freire, deve ser entendida como um processo político pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico, transformador que se constrói socialmente nas relações com os outros e com o mundo. O homem que faz história, o homem que pode mudar o mundo, através da reflexão crítica que leva a ação transformadora. “É limitado, contingenciado pelas condições concretas da realidade, mas não é determinado por elas. Pode e deve mudar o mundo, com sua inteligência e com sua ação”. (FÁVERO, 2011, p.5)

No livro *Pedagogia da autonomia*, Freire reforça a ideia de que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão implica no “pensar certo”, na prática docente crítica que “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (FREIRE, 1987, p.38). Não uma prática “desarmada”, ou seja, sem teoria e reflexão, desta forma, o professor produz um saber ingênuo, vulnerável às manipulações dos sistemas opressores, daí a importância da formação inicial e continuada, que Freire chama também de permanente.

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 funda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p.39).

A formação docente deve estar pautada na práxis educativa, no “fazer certo”, que, supera a ingenuidade e motiva a “curiosidade epistemológica”, a disponibilidade de mudança e transformação do sujeito, para que ele possa transformar a sociedade, lutar contra as injustiças, a exploração e todo tipo de opressão.

No contexto da práxis, a capacidade de ação e motivação são muito importantes para buscar um caminho humanizador e libertador. É o reconhecimento da complexidade e as relações dialéticas, que possibilitam uma pedagogia problematizadora, capaz de formar a consciência crítica em oposição à consciência desumana. Se não agir para mudar, o indivíduo corrobora com a opressão e se aliena.

Segundo Fernandes (2016) a pedagogia crítica freiriana é um projeto humanista revolucionário de emancipação que tem lugar na consciência do indivíduo, ou do grupo, por meio da unidade “teórica-prática-dialética”,

concretizada na práxis, também ocorre materialmente na desconstrução das estruturas opressoras. Através da conscientização crítica “o oprimido liberta a si e aos seus opressores”, restaurando a humanidade de ambos.

Na busca pela liberdade, através da práxis, os oprimidos devem lutar juntos contra a opressão, desta forma a solidariedade é construída como elemento humanista marxista de libertação, na pedagogia crítica (FERNANDES, 2016, p. 484). Freire assume a influência de Max em sua concepção em vários momentos e obras: “Antes mesmo de ler Marx, já fazia minha suas palavras: já fundava a minha radicalidade” (FREIRE, 1996, p.126). Na pedagogia humanista, o indivíduo se coloca no lugar do outro, mostrando-se companheiro e corresponsável, em um movimento de consciência crítica, não somente afetiva. Dean apud Fernandes (2016) chama de solidariedade refletiva, que exige racionalização, fortalecendo os laços através do diálogo e de várias vozes. Os múltiplos “eus” dentro do grupo para formar o “nós”, o reconhecimento mútuo, promovendo a inclusão e descartando a exclusão. (FERNANDES, 2016, p.486)

O aspecto humanista da pedagogia crítica destaca a solidariedade que se baseia nos valores humanistas, entrelaçado a ética, a razão, a humanidade e ao amor. Fernandes (2016) discute o projeto humanista em oposição à exploração e opressão, uma conscientização enraizada na práxis humana, uma unidade indissolúvel entre a ação e reflexão de um indivíduo sobre o mundo. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (FREIRE, 1987, p.29)

A solidariedade como emancipação e libertação de si e do outro, os seres humanos que se libertam em comunidade, transformando as estruturas de opressão e as relações humanas.

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, p.29)

A pedagogia crítica como práxis marxista humanista, contextualiza o sujeito social e histórico, seu vínculo com o sistema capitalista, que oprime, e a realidade materialista dos indivíduos (FERNANDES, 2016). É preciso ter consciência da opressão, para buscar a libertação, a mudança, deixando de lado o conformismo alienador. A utopia como desejo consciente de liberdade, como força motivadora por trás de uma práxis autêntica.

## A formação como processo permanente de “acabamento”

Freire reconhece o homem como ser inacabado e a educação como processo permanente de “acabamento”, apresentando o formador e o formando como seres inconclusos, que precisam buscar cada vez mais o conhecimento de si, do outro e do mundo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou essa educabilidade. [...] Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida”-(FREIRE, 1996, p. 58)

Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se reconheçam inconclusos, esse reconhecimento motiva o movimento “permanente de procura que se alicerça na esperança” (FREIRE, 1996, p.58). Esse inacabamento faz com que os indivíduos se tornem abertos à procura, a curiosidade, exercitando a capacidade de aprender e ensinar, tornando-os sujeitos ativos e não passivos, na sociedade. Sujeitos que fazem história e cultura e, por ela, são feitos, marcando sua presença no mundo, contribuindo para a mudança social.

A educação como processo permanente de acabamento, de formação docente no Brasil, se configura em um quadro de sucessivas mudanças revelando um perfil de descontinuidades, sem rupturas, segundo Saviani (2011). Voltando à perspectiva da formação docente, mencionada no início do texto, que traz a formação no sentido de moldar, adaptar ao sistema “orientado” pelos organismos internacionais (BM-Banco Mundial; BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento; etc.), que regem as políticas educacionais, segundo a ideologia neoliberal, que prevê políticas de formação que visam a produtividade, o desenvolvimento de competências que visam a “qualidade na educação”. Sob essa perspectiva o professor é incentivado a refletir sobre os problemas de sua prática pedagógica, propõe um estudo da formação profissional sob a perspectiva da epistemologia da prática, que tem como base a reflexão-na-ação, a “competência” e o talento inerentes às habilidades práticas, a “competência profissional”, embasada na racionalidade técnica.

Essa ideologia capitalista de formação contraria os princípios democráticos e ao invés de qualificar, “desqualifica”, a profissão docente. Para exemplificar, tomemos o documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) um documento bem atual, que passou por reformulação em 2017. Um documento que foi criado

pelo MEC e o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), inicialmente, com o envolvimento de vários níveis da sociedade, inclusive trabalhadores da educação, associações científicas e de classes, buscando uma inter-relação de elementos e ideologias. Em um contexto de crise política, social e econômica, da crescente inflação e desemprego, queda do PIB, escândalos de corrupção e o impeachment presidencial, etc., diante desse quadro crítico, que seria um “terreno fértil” para os movimentos sociais e perigoso para a classe dominante, entram em cena as instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários, que articulam com o discurso de “qualidade e equidade”, travando uma verdadeira disputa pelo currículo-base e que acabam tendo privilégios sob ele. (PICININI, NEVES e ANDRADE, 2017).

O documento apresenta uma carga ideológica com um discurso retórico persuasivo para a manutenção da sociedade de classes através da educação, culpabilizando o professor pelo fracasso ou sucesso escolar, degradando a profissão docente através do: aligeiramento dos cursos de formação; opondo-se a ideia de currículo mínimo para as licenciaturas e educação básica; a adoção de material didático previamente estabelecido; o fortalecimento das avaliações em larga escala, e tantos outros pontos que agravam a situação da educação brasileira.

Freire em suas colocações e teoria, que se mostram tão atuais, pondera sobre as “armadilhas” ideológicas que perpassam o discurso embutido nos documentos e legislação, alertando professores (as) para que não caiam nelas. “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p.125)”. A ideologia neoliberal, dificulta a percepção, a visão mais clara da verdade, distorcendo a realidade, fazendo com que a maioria da sociedade, inclusive os docentes, aceitem docilmente o discurso de qualidade, equidade e valorização das competências técnicas. Segundo Nóvoa (1995), a afirmação profissional dos professores se faz em um percurso cheio de lutas e conflitos, hesitações e recuos, por isso é preciso um olhar crítico, pois, nas últimas décadas vivemos a desprofissionalização ou proletarização dos professores.

O discurso ideológico de competência, habilidades e produtividade, incentiva a competição e enfraquece a categoria. Constroem a educação como mercadoria, reafirmam a perspectiva epistemológica que está incutida a ideologia capitalista e neoliberal, que exige do professor conhecimento prático e pouco crítico. Desta forma mantem-se “*status quo*” e, o professor que não reflete sob sua condição enquanto sujeito, não será capaz de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O indivíduo que se reconhece inacabado busca cada vez mais, conscientiza-se, não no isolamento, mas, em comunhão enquanto sujeitos, ativos e curiosos, anseiam pelo conhecimento e superam o “intelectualismo alienante” e todas as formas de opressão.

## Formação ética e dialógica

Para Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. A formação docente se ajusta a partir de um processo contínuo de ação e reflexão, articulando concepções teóricas e experiência escolar cotidiana. “[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 1987, p.43).

Segundo essa concepção de Freire, é a palavra verdadeira que transforma a realidade. Se houver uma sobreposição enfatizando a ação, sacrificando a reflexão, a palavra se converte em ativismo, pois a ação pela ação, nega a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. É no diálogo que os homens problematizam, se transformam e transformam o mundo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1987, p.44). Esse silêncio referido por Freire, remete metaforicamente, a uma forma de recolhimento, de alienação, o fechar os olhos para o mundo, fugindo da realidade, uma espécie de “esquizofrenia histórica”.

A dialogicidade como capacidade de dialogar, como fenômeno humano e linguístico, que como toda forma linguística, possui um conteúdo ideológico. “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.116). Essa formulação apresenta as relações entre linguagem e sociedade, sob a perspectiva da dialética do signo, como resultado das estruturas sociais e históricas.

A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Bakhtin (2006), valoriza a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual, a fala está diretamente ligada a comunicação, que, por sua vez, está

sempre ligada às estruturas sociais, e históricas. Segundo ele o enunciado é a materialidade linguística, por isso, pode ser repetido em várias outras situações comunicativas. Cada vez que o enunciado for repetido, ganhará outro sentido, pois estará inserido em uma outra situação, em outro contexto histórico. O dialogismo é mantido em relação à interação entre os sujeitos, por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social.

A partir destas definições, percebemos o diálogo existente entre as ideias de Bakhtin e Freire, no que concerne ao conceito de dialogicidade, como capacidade de dialogar, de se comunicar como capacidade humana de interação social e histórica. Freire, trazendo para o contexto da educação, afirma que, “a dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador.” (FREIRE, 1995, p.74)

Seguindo essa linha do pensamento dialógico, a formação docente é entendida como espaço de articulação e reflexão discursiva da realidade, que revela o professor como sujeito agente e convergente, em um processo dialógico com os alunos e com seus pares. “A palavra como linguagem em movimento articulador de ações, atuações e relações humanas” (GOULART, 2016, p.5). Essa linguagem, como processo dialógico, interfere nas relações humanas e na construção da identidade profissional docente, pois o professor precisa assumir um posicionamento ético e político. O contrário da falsa neutralidade da educação que anuncia e almeja a ideologia dominante e antidialógica. “Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para as práticas apolíticas, como se a maneira de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 98).

Freire proclama a educação como uma forma de intervenção no mundo, como uma experiência especificamente humana, que além de evidenciar os conteúdos científicos disciplinares, pode reproduzir ou desmascarar a ideologia dominante. Neutra e indiferente, a educação jamais foi, é, ou pode ser! “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p.99). Diante desse contexto, vê-se a importância de um posicionamento crítico, ético e político do professor, no processo de conscientização, promovendo a formação intelectual e humana.

Tratando da formação e profissionalização docente, Magalhães (2014), reforça a importância do posicionamento político dos professores para uma prática emancipadora e para a formação ética dos sujeitos, consolidada no conhecimento pautado na dialogicidade,

promovendo a transição da consciência ingênua para a reflexão crítica. Daí a importância de uma formação docente, comprometida com a formação ético /política, diferente das políticas de profissionalização marcadas por uma racionalidade técnica, que visam um profissional “competente” e competitivo, o professor *expert*, que realiza multitarefas que lhe são impostas. Disfarçada de “qualidade na educação”, desqualifica, oprime, precariza e proletariza a educação, seguindo a lógica neoliberal capitalista.

Magalhães (2014), corrobora com a perspectiva freiriana de politização do professor, pois a falta desse posicionamento, compromete o desenvolvimento ético e prejudica o exercício democrático, que tem o diálogo como elemento fundamental da mudança social.

Para Freire (2001), comprometer a dimensão política dos sujeitos, é comprometer a ética humana; a perspectiva de uma ética para a vida, para a libertação, para a humanização crescente do homem, para que este protagonize a transformação da história. Na opinião do autor, a ética é uma postura à qual os indivíduos em processo de humanização e, portanto, de libertação, tem de assumir perante outras pessoas e a sociedade, a fim de mostrar sua responsabilidade na luta contra a ética do mercado, da negação do outro e, conseqüentemente, da exclusão social. (MAGALHÃES, 2014, p.127)

O processo de humanização, que torna o indivíduo capaz de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, é constituidor da ética, mas abre também a possibilidade de transgredi-la. Mas, Freire (1996) adverte que é inaceitável a transgressão como uma possibilidade; possibilidade pela qual devemos lutar contra, condenar todas as transgressões éticas: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.” (FREIRE, 1996, p.102).

Em uma sociedade em que convivem segmentos da população com interesses contraditórios e opostos é impossível a concepção de uma educação que sirva da mesma maneira a todos os grupos sociais (BARRETO, 1998). A educação pode contribuir para a acomodação, alienação; como pode envolver e transformar o indivíduo e a sociedade. “É impossível imaginar-se uma educação que contribua para que as pessoas se acomodem e, ao mesmo tempo, busquem transformações. A educação ou será conservadora ou transformadora.” (BARRETO, 1998, p.63) A politicidade da educação, incita o professor a necessidade de questionar-se, refletindo sobre seu posicionamento; a quem está servindo em seu trabalho docente.

A educação transformadora configura-se em um processo dialógico, na sala de aula (professor e aluno); nas relações sociais e culturais; no meio profissional

(entre os pares e instituição escolar), como forma de interação e conhecimento. “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico.” (FREIRE, 1996, p.38). O diálogo, como uma “exigência epistemológica”, possibilita a transformação do indivíduo, combatendo toda forma de dominação e alienação.

### Formação como “curiosidade epistemológica”

Paulo Freire em suas concepções sobre o educador e sua formação, reforça a importância e necessidade da pesquisa. “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.” (FREIRE, 1995, p.25). Essa curiosidade que se refere Freire, é uma abertura à compreensão, uma disposição, um desafio do ser humano de espantar-se diante das pessoas, o que fazem e dizem, como “um desejo” de sentir e perceber o mundo.

A curiosidade epistemológica está ligada ao contexto teórico, objetivando-o, examinando-o criticamente, em uma posição reflexivo-crítica. Uma reflexão sobre a prática pedagógica.

Para refletir teoricamente sobre minha prática, não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que torna teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um momento do contexto concreto em momento teórico. (FREIRE, 1995, p.78)

Essa “postura da mente”, citada por Freire, é que transforma a curiosidade do indivíduo, em necessidade de buscar mais conhecimento; da consciência de seu “inacabamento”; uma postura que deveria ser de todos os indivíduos e no caso da educação, de todos os professores, através da formação permanente ou contínua. Desta forma a “curiosidade epistemológica” supera a “curiosidade ingênua”, que aliena e oprime. Freire chama atenção para o espaço escolar que deveria ser o espaço primordial da curiosidade epistemológica, deveria ser a preocupação de todo projeto educativo sério, em combate a prática educativa bancária, mecanicista. (FREIRE, 1995, p.78)

Para fugir desta prática educativa bancária, Freire discute alguns saberes fundamentais à “prática educativo-crítica” obrigatórios à organização programática da formação docente. Ele salienta que é indispensável que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assuma-se como sujeito da produção do saber e se convença que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção

ou construção” (FREIRE, 1996, p.22). É preciso desde o início da formação, que para o autor deve ser permanente, que o docente tenha consciência de que: “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.23). Parece confuso, mas, Freire quer mostrar a relação recíproca e dialógica do processo educativo, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, de uma forma democrática, como seres históricos e inacabados.

Foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível e necessário ensinar, foram buscar caminhos, maneiras, métodos. Se esse processo acontecer de forma autêntica no processo ensino aprendizagem, formandos e formadores participarão de uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 1996, p.24).

Freire enfatiza que quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, mais se desenvolve o que ele chama de “curiosidade epistemológica”, que leva ao conhecimento, superando o autoritarismo da educação bancária que deforma a criatividade do educando e do educador. Para isso é preciso aprender, ensinar e pesquisar, abrindo-se para a produção do conhecimento ainda não existente.

A importância do professor pesquisador é destacada por Freire (1996), pois, para ele, ensinar exige pesquisa, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor que pensa criticamente que tem a “curiosidade epistemológica”, respeita o senso comum no processo de sua necessária superação, respeitando e estimulando a capacidade criadora do educando (FREIRE, 1996, p.29). Desta forma ele supera a “curiosidade ingênua” que leva a alienação, dominação e opressão. A pesquisa é o caminho para conhecer o que não se conhece e, anunciar a novidade.

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p.29)

A pesquisa é necessária para atender as transformações e demandas da sociedade, e a universidade (preferencialmente pública, para que todos pudessem ter as mesmas oportunidades) é o espaço primordial de dedicação à pesquisa, é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura, o modo de funcionamento, divisões e contradições da sociedade. (CHAUI, 2003) Freire enquanto Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (1989 a 1991),

em entrevista concedida a professora Ana Maria Saul<sup>1</sup>, salienta a importância da universidade para a sociedade e a contribuição que pode dar as escolas de ensino fundamental e médio, neste caso em especial as escolas municipais de São Paulo.

Entendo que a universidade tem uma responsabilidade social a cumprir junto aos demais graus de ensino e uma contribuição fundamental a dar no que diz respeito à compreensão do conhecimento bem como nas questões de formação dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Considero também que a aproximação da universidade com a escola permite que a própria universidade se aproprie de um conhecimento da realidade que a fará repensar o seu ensino e a pesquisa. (FREIRE, 2006, p.81-82)

Freire via como saudável e profícuo o intercâmbio da Rede Municipal de Educação com a PUC-SP, a USP e a UNICAMP, que desenvolveram projetos de formação de professores e contribuíram para o movimento de reorientação curricular das Escolas Municipais de São Paulo, investimentos na infraestrutura das escolas, priorizando a relação dialógica, o investimento na formação permanente de professores, um posicionamento que sempre defendeu enquanto professor e estudioso da educação.

Movido pela curiosidade epistemológica, o professor-pesquisador, encontra vários caminhos para desenvolvimento de suas pesquisas, ele pode pautar-se na práxis transformadora, como princípio de conscientização crítica, tendo por base a dialogicidade; como pode realizá-las movido pela “curiosidade ingênua”, “castrada”, reduzidos ao “papel de intelectuais subalternos”, que aceitam as políticas neoliberais desumanas e antidemocráticas, que promovem a opressão. Somente a práxis, que reconhece as complexidades das relações dialéticas através da problematização, pode gerar a consciência crítica e levar a libertação.

## Considerações finais

A partir da reflexão apresentada, percebe-se o quanto é importante retomarmos os ideais desse grande teórico da educação, que foi Paulo Freire. Diante desse cenário decadente em que se encontra política, econômica e socialmente o Brasil, a pedagogia crítica e humanista freiriana, se revela um projeto revolucionário de emancipação, buscando a superação da opressão através conscientização e do conhecimento.

Enquanto professor e pesquisador, sempre defendeu a causa da educação, sempre se posicionou politicamente contra o sistema neoliberal opressor. Com sua infância humilde no Recife, buscou a inspiração para lutar em prol dos oprimidos, contra todo tipo de opressão e injustiça. Uma voz nordestina que clamava pela transformação, contra o fatalismo, as injustiças e a resignação.

Mas sei também que não poderia me sentir tão intensamente brasileiro se não tivesse o recife, meu marco original, em que se gera minha brasilidade. Por isso, permita-se a objetividade, minha terra não é apenas um contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça. (FREIRE, 1995, p.23)

Em defesa do posicionamento político, na luta pela transformação da sociedade, reforçando que o homem enquanto, ser histórico, é capaz de decidir e romper com o determinismo através da ética. “A pedagogia da libertação de Freire está enraizada nos princípios fundamentais do humanismo marxista, uma vez que visa superar a opressão através de um processo de conscientização crítica fundamentada na unidade dialética entre teoria e prática transformadoras” (FERNANDES, 2016, p.482). Qualquer tentativa de tirar dos seres humanos sua consciência histórica, leva a alienação.

Seu posicionamento lucidamente utópico, se mostra como necessidade fundamental do ser humano. A utopia faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se como “seres programados para aprender” e que necessitam de um amanhã. Para Freire não existe amanhã “sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem sua concretização.” (FREIRE, 2001, p. 85).

Freire posiciona-se de forma contrária ao discurso fatalista de alguns educadores diante dos obstáculos enfrentados na educação, ligados à globalização da economia, que afetados pela “miopia social”; pela ideologia neoliberal, capitalista, reduzem a educação à pura técnica e proclamam a morte da utopia. Movidos pela “ética do mercado”, cabe à educação o puro treino ou “adestramento” dos educandos, tratando a realidade social e econômica como “fatalidade do fim do século”. “Meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.” (FREIRE, 2001, p.86).

Assumir uma postura crítica e trabalhar lucidamente em favor da escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes, de sua formação permanente. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental de luta democrática, com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira. (FREIRE, 2006, p.50) <sup>2</sup>

As palavras de Freire nos remetem ao contexto da educação atual no Brasil, com políticas e reformas



voltadas para uma educação tecnicista, com a padronização do currículo e uma política voltada para resultados. Desde a década de 1990, percebemos os novos rumos tomados pelo Brasil no âmbito, social, político e econômico, que refletiram diretamente nas políticas educacionais, sob a perspectiva econômica e social, voltada para os interesses dos organismos internacionais, que atendem aos ideais capitalistas. Marcados por crises econômicas e sociais: competição no mercado mundial; pela reestruturação produtiva, orientadas pelas políticas neoliberais de livre comércio; privatizações e desregulamentação trabalhista, redução de investimentos na área social. Ao Estado cabe apenas amenizar os impactos sociais, por meio de políticas assistencialistas focalizadas, incentivando a terceirização, a informalidade. (SHIROMA, 2004)

Impulsiona-se cada vez mais o projeto neoliberal na educação, através da exploração do trabalho, estimulando a competitividade, a eficiência, a competência, a excelência, a equidade e autonomia, através de um modelo de flexibilização. Nas orientações da UNESCO para a formação de professores, foram definidas mudanças nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias e flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da formação; a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos (GOMIDE, 2010). Observa-se neste contexto que as avaliações, sob uma perspectiva integradora, como meio de reparar problemas relacionados ao ensino aprendizagem, como concepção diagnóstica, adaptada para as diferenças regionais, perdem lugar para os *rankings*, priorizando resultados, através de processos avaliativos em larga escala<sup>3</sup>.

A precarização do trabalho docente através desta política de resultados que quer transformar o professor em “treinador” para essas avaliações em série, que vão desde a alfabetização até a avaliação dos programas de pós-graduação, cobrando produtividade, através da mercantilização e proletarização do trabalho. “A escola como mercado, o saber como mercadoria, o aluno como consumidor e o professor como fornecedor de serviço” (SHIROMA, 2003, p.18)

Precisamos renovar a utopia na educação, através da formação inicial e continuada dos professores, através da “curiosidade epistemológica” de Freire, renovar a esperança buscando a concretização da mudança.

Em seus trabalhos Freire junta emoção e razão. Para ele a racionalidade está impregnada de afetividade. Ele também nos fala da necessidade da esperança, do sonho, da utopia: o verdadeiro realismo é a utopia. Considera que em educação não podemos ser realistas se não formos utópicos, se não tivermos sonhos. Em seu pensamento Paulo Freire afirma que nós aprendemos aquilo que é significativo para nós e mais ainda, aprendemos o que nos envolve, o que ativa nossa emoção. (SOUZA, 2014, p.232)

Enquanto professores pesquisadores, precisamos resgatar essa utopia através da educação, diante do momento de “pesadelo político”, da desesperança, frente a tanta corrupção e alienação das mídias, que tenta desumanizar a sociedade. Diante da proletarização do trabalho docente, do desrespeito ao professor, culpando-o pelas mazelas da educação, taxando-o de incompetente e impondo cursos de “aperfeiçoamento” (treinamento), como formação continuada. Retomemos as palavras de Freire para motivar a necessidade de ruptura a ideologia neoliberal impostas pelos organismos internacionais:

Ao gosto do Banco Mundial, ignora necessariamente a inteligência e a capacidade de julgar e criar dos professores. Estes precisam ser respeitados, pagos com decência, chamados à discussão de seus problemas e dos problemas locais, regionais e nacionais, embutidos na problemática educacional. Não podem ser diminuídos, responsabilizados pelas fundas lacunas de sua formação.

Vamos superar as lacunas, mas não a partir de um levantamento da proclamada incompetência docente. Seria extraordinário se – nas condições históricas de desrespeito dos poderes públicos aos professores, com o salário de miséria que recebem – grande parte deles não resultasse despreparada.

Vamos superar as lacunas a partir da reorientação dos gastos públicos, da superação dos desperdícios e do descaso absoluto pela coisa pública, de eficaz política tributária, da revisão das tarefas do Estado. Disso tudo resultará a possibilidade concreta de uma política pedagógica baseada no tratamento digno do magistério, no exercício de sua formação autêntica. Somente a partir daí será possível cobrar-lhe eficácia. (FREIRE, 1995, p. 80)

Corroboramos com os ideais de Freire de que a formação docente se dá pela valorização do professor; pelo reconhecimento do processo de permanente inacabamento, que através da “curiosidade epistemológica”, embasada na práxis pedagógica, por meio da dialogicidade e da ética, é possível romper com o *status quo*, buscando urgentemente a transformação da sociedade. ■

## Notas

<sup>1</sup> Entrevista concedida à professora Ana Maria Saul, da pontifícia Universidade católica de São Paulo (PUC-SP), dia 15 de agosto de 1989, publicado no livro *A educação na cidade*.

<sup>2</sup> Entrevista concedida ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, em março de 1989. Presente em sua obra, “Educação na cidade” (2006).

<sup>3</sup> A partir de 1993 o SAEB, foi o instrumento do governo federal para avaliar os sistemas da educação básica brasileira. Em 2007, o governo federal criou o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que une indicador de fluxo e desempenho, articulando dados do Censo Escolar, Prova Brasil e SAEB. O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, foi criado em 1998. Mais recentemente, uma nova reestruturação do SAEB implementou também Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), voltada para a alfabetização, ampliando a atuação do SAEB para toda a educação básica.

## Referências bibliográficas

- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez. 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.
- FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-curriculum**. São Paulo (SP), v.7, n. 03, 2011.
- FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. Ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A sombra desta mangueira**. São Paulo (SP): Olhod'água, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010. Disponível em: [http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/7\\_politicas\\_da\\_unesco\\_cp11.pdf](http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf). Acesso em: 08 abr. 2018.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba (PR), v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set., 2016. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=16315&dd99=view&dd98=pb>, Acesso em: 23 jul. 2018.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Profissão Professor**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995. p.15-33.
- PICCININI, Cláudia Lino; NEVES, Rosa Maria Corrêa das; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**. COLEMARX. Niterói, p.02-30, ago. 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 20 maio 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. Poiesis Pedagógica - v.9, N.1 jan/jun. p.07-19, 2011.
- SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.
- SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24. <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionaliza-caodocente.pdf> Acesso em: 25 jun. 2018.
- SOUZA. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.