



## Formação continuada de professores e Paulo Freire: sobre atualidade e necessidade

### *Continuing teacher education and Paulo Freire: on current affairs and necessity*



Janaina Aparecida de Mattos Almeida<sup>1</sup>

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana

Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Foz do Iguaçu, PR – Brasil.

[janaina.almeida@unioeste.br](mailto:janaina.almeida@unioeste.br)



Fernando José Martins

Doutor em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Foz do Iguaçu, PR – Brasil.

[fernando.martins@unioeste.br](mailto:fernando.martins@unioeste.br)



Gisele de Souza Gonçalves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras

Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Foz do Iguaçu, PR - Brasil.

[giselesouzag@hotmail.com](mailto:giselesouzag@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo apresenta apontamentos sobre a formação continuada de professores numa perspectiva contra hegemônica ao projeto político neoliberal da extrema direita das atuais políticas educacionais no Brasil. O alicerce teórico-metodológico que fundamenta este estudo é a obra de Paulo Freire, com ênfase na Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (1996). Freire tem uma contribuição singular para o campo da formação de professores e a defesa incondicional da educação como processo ético, intelectual e político articulado entre teoria e prática, formando sujeitos transformadores da ordem social, econômica, social e cultural. As principais considerações do estudo abordam os desafios diante do retrocesso das políticas públicas para educação. Ressalta-se a aproximação dos conceitos que utilizamos como formação continuada com o conceito de formação permanente exposto na obra freireana, que também pode ser considerado, dado seu caráter ontológico, como uma categoria de análise. Reafirmamos a necessidade de ampliar e fortalecer os espaços de formação permanente de professores inseridos em um determinado contexto histórico, a partir de sua relação dialética.

**Palavras chave:** formação continuada dos professores; Paulo Freire; Pedagogia da autonomia; práxis pedagógicas.

**Abstract:** This article presents notes on the continuing education of teachers from a counter-hegemonic perspective to the neoliberal political project of the extreme right of current educational policies in Brazil. The theoretical-methodological foundation that underlies this study is the work of Paulo Freire, with emphasis on Pedagogy of Autonomy: necessary knowledge for educational practice (1996). Freire has a unique contribution to the field of teacher training and the unconditional defense of education as an ethical, intellectual and political process articulated between theory and practice, forming subjects that transform the social, economic, social and cultural order. The main considerations of the study address the challenges facing the setback of public policies for education. We emphasize the approximation of the concepts that we use as continuing education with the concept of permanent education exposed in Freire's work, which can also be considered, given its ontological character, as a category of analysis. We reaffirm the need to expand and strengthen the spaces for the permanent training of teachers inserted in a certain historical context, based on their dialectical relationship.

**Keywords:** continuing education of teachers; Paulo Freire; Pedagogy of autonomy; pedagogical praxis.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos; MARTINS, Fernando José; GONÇALVES, Gisele de Souza. Formação continuada de professores e Paulo Freire: Sobre atualidade e necessidade. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>.

*American Psychological Association (APA)*

Almeida, J. A. de M., Martins, F. J., & Gonçalves, G. de S. (2022, set./dez.). Formação continuada de professores e Paulo Freire: Sobre atualidade e necessidade. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-16, e21629. <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>.

<sup>1</sup> Quando o artigo foi aceito, ela já não estava entre nós, porém, sua produção e contribuição, além de sua amizade, jamais serão esquecidas por aqueles que puderam ter o prazer de conhecê-la.

## Introdução

As políticas educacionais do governo federal, gestão (2019-2022), pautadas na Escola sem Partido, na militarização das escolas, na Reforma do Ensino Médio, na Reforma Curricular da Educação Básica, definida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Reforma Curricular dos Cursos de Licenciaturas são parte de um pacote de medidas “com vistas a controlar, punir e vigiar docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, sob a justificativa de doutrinação política, religiosa ou de gênero” (TRICHE; CERNEY, p.12, 2019). Entre as consequências dessas políticas, podemos destacar a tentativa do controle ideológico, da autonomia dos professores, do trabalho docente e a desqualificação profissional dos trabalhadores da educação em todos os níveis e modalidade de ensino. Aliado a essas reformas está em processo o avanço empresarial na educação, que tem como horizonte a privatização da educação e da gestão pública no Brasil com vistas dos repasse dos recursos públicos à iniciativa privada (Freitas, 2018).

Após o impeachment da Presidenta Dilma (2016), os cenários político, econômico, cultural, educacional, social e científico caminham a passos largos para o obscurantismo; o aprofundamento das desigualdades sociais é um retrocesso sem precedentes às poucas, mas, importantes conquistas da classe trabalhadora. No campo da educação, além do definhamento citado pelas reformas em curso, a disputa de projetos para a formação dos professores (inicial e continuada) tem se colocado como um grande desafio aos que defendem a escola pública, gratuita e laica.

Essas disputas não se restringem às ações técnicas, de condução de processos e políticas mais amplas, dado o traço populista do atual governo e forte incidência sobre as redes sociais, a pauta educacional e a ação docente ganham o ideário popular. Muito da opinião pública tem aderido ao discurso polarizado de que qualquer forma de educação crítica é uma “doutrinação comunista” e a figura de Paulo Freire foi eleita como inimiga das “boas práticas” e uma educação seriamente neutra. Encontra-se assim, um desafio adicional de desmitificação da percepção popular em relação ao debate educacional, desde a concepção da prática educativa e escolar até a compreensão sobre práticas educativas emancipatórias.

No sentido do enfrentamento desse desafio, apresenta-se uma contribuição ao campo da formação continuada dos professores. A pesquisa de caráter social e qualitativo, de revisão bibliográfica, com aporte teórico-metodológico a partir da obra de Paulo Freire, seu pensamento educacional, com uma ênfase ao livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), no qual são explicitados diretamente elementos diretos sobre a prática educativa e até a questão da formação permanente. Também agrupamos obras que tratam especificamente sobre a relação do pensamento freireano com a formação continuada de professoras e professores,

como as obras de: Saul (2015), Lima (2015), Soares (2019), Cruz; Moura e Menezes (2021), e Oliveira (2021).

Entendendo que a contribuição de Paulo Freire para o campo da formação dos professores e a sua defesa incondicional da educação como processo ético, crítico, político permanente e articulado entre teoria e prática é imprescindível, salienta-se aquilo que Freire sempre defendeu: a luta do compromisso do professor com formação dos seus educandos para além da sala de aula, formando sujeitos transformadores da ordem social, econômica, social, cultural e orientada por uma práxis libertadora e autônoma.

O texto procura estabelecer o diálogo com as categorias freireanas ancorado em suas práticas. Vale ressaltar que a influência pedagógica da realidade é um componente imprescindível a ser desenvolvido na formação continuada de professoras e professores, uma vez que a práxis se completa na relação direta e, em observação do método, transformadora do processo educativo e da realidade social na qual está inserido. Além desse ponto de partida, categorias centrais como o diálogo (que deriva da primeira assinalada) e, nesse caso, principalmente a autonomia, são condições necessárias para a compreensão do fenômeno educativo. Ressalta-se aqui a aproximação dos conceitos que utilizamos como formação continuada com o conceito de formação permanente exposto na obra freireana, que também pode ser considerado, dado seu caráter ontológico, como uma categoria de análise.

Três seções compõem o artigo: a primeira, contempla a discussão e análises dos projetos de formação que estão em disputa no atual cenário das políticas educacionais; a segunda, apresenta algumas categorias de base no pensamento freireano que sustentam uma práxis formativa; na terceira, universidades com ênfase nos a formação continuada dos professores fundamentada na perspectiva freireana dos saberes necessários à prática educativa; na última seção, as considerações finais.

### Formação continuada: projetos em disputa

A gestão do atual governo federal e seus ministros da educação<sup>2</sup> sob a campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos” e com uma plataforma de governo de extrema direita, ultraconservador (Iasi, 2020) já anunciava em seu programa de governo (2018) a educação pautada em: a) mudar o método de gestão; b) revisar e modernizar o conteúdo, *isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire*; c) mudança na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); d)

---

<sup>2</sup>Ricardo Vélez Rodrigo (2019-2020); Abraham Weintraub (2019-2020); Carlos Decotelli (2020 – não chegou a assumir a pasta); Milton Ribeiro (2020-atual).

impedir a aprovação automática; d) disciplina dentro das escolas; e) universidades com ênfase nos avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população; f) desenvolver novos produtos, através de parcerias e pesquisas com a iniciativa privada; g) fomentar o empreendedorismo para que o jovem saia da faculdade pensando em abrir uma empresa; h) educação a distância entre outras propostas que já sinalizavam, em 2018, o projeto societário que estava por vir: aprofundamento da ortodoxia neoliberal, ameaça à democracia e, como temos acompanhado no atual momento, o próprio Estado de Direito.

Com todas essas propostas elencadas acima, a formação continuada dos professores é um tema recorrente nas políticas educacionais, uma vez que, para atingir tais metas, é necessário “formatar” para e por dentro da escola para alcançar os objetivos propostos.

Não é de hoje que a formação continuada dos professores está na arena de disputa dos interesses do capital e da classe trabalhadora. E, mais uma vez, a necessidade de firmar pilares fundamentais no campo da formação dos professores. Mediado pelo capital, e com sedutor discurso de modernização, flexibilização, autonomia de escolha de postos de trabalho, trabalhador polivalente, o que se apresenta para além das aparências é a formação para o “cidadão produtivo” (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2004) que sustentado pelo princípio educativo do neoliberalismo, almeja a formação do cidadão para o mercado de trabalho, com habilidades, competência, rentabilidade e, especialmente, com a militarização das escolas, disciplinados, dóceis, cumpridores das tarefas estabelecidas pela hierarquia.

A quem interessa que o legado de Paulo Freire seja expurgado das salas de aula, dos debates acadêmicos, da socialização do conhecimento? Que tipo de saberes se incorpora na ideologia das políticas educacionais em curso?

Questões que nos fazem compreender como a escola e especialmente a pública tem servido para que os saberes científicos e os saberes práticos sejam distribuídos desigualmente entre as classes sociais. Além do abismo econômico, cultural, societário, o abismo educacional, os saberes socialmente produzidos pela humanidade.

Desta forma, contribuem, ainda mais, para aumentar a alienação do trabalhador e o aprofundamento das desigualdades sociais (KUENZER, 2002). O apelo das atuais políticas educacionais para formação de professores tem sido proposto para assegurar a hegemonia da extrema direita, que tem como fundamentos teóricos-metodológicos a opressão, pode levar à violência política, assimilação forçada, o disciplinamento e o autoritarismo, o que se contrapõe frontalmente a práxis freireana.

Corroborando com as ponderações dos autores acima citados, Almeida (2015) destaca a necessidade de compreender a educação no plano das determinações e nas relações sociais como campo de disputa hegemônica, seja na concepção, na organização dos conteúdos, na qualificação profissional, na formação inicial e continuada dos professores, fundamentalmente, porque temos uma luta histórica da formação humana para emancipação dos homens, mediados pelas contradições e pelas múltiplas determinações em um modo de produção capitalista, mas, que considera a autonomia docente no seu trabalho pedagógico, a sua intencionalidade no ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico do homem e sua constituição humana.

Diante dessas premissas, a contribuição da vida e da obra de Paulo Freire, um dos mais importantes educadores do século XX, cujo centenário foi comemorado no ano passado, é força motriz para o enfrentamento e resistência daqueles que compreendem que outro mundo é possível, que a educação só é libertária quando vê no outro o sujeito da sua própria história, reconhecendo que a educação é ideológica e, assim sendo, é necessário tomar partido contra essa escola que se quer para a preparação técnica, “com uma certa orientação política ditada pelos interesses de quem detém o poder” (FREIRE, 1996,p. 125).

É necessário reafirmar uma formação humana que se contraponha aos ditames do capital, que se contraponha à negação da ciência, da barbárie, do autoritarismo e da desesperança. E, neste sentido, reafirmamos a necessidade de ampliar e fortalecer os espaços de formação permanente das e dos professores inseridos em um determinado contexto e tempo histórico e, em intrínseca relação dialética com ele.

### **Formar para quê? Pressupostos da ação formativa na práxis freireana**

As categorias abordadas no pensamento freireano, mesmo aquelas que não se encontram imediatamente “dentro da escola” são fundamentais para se chegar ao conceito de formação continuada que é central para o raciocínio aqui desenvolvido. Porém, a partir do movimento dialético do real, é importante localizar a premissa formativa desde a chamada formação inicial, o que, em sua exposição, Freire relaciona com a responsabilidade ética do profissional da educação em sua práxis educativa.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Freire chama de formação permanente, se aproxima do conceito de formação continuada, mas não é possível tomá-los como sinônimos. A formação permanente em Freire é uma categoria de análise, ligada tanto ao processo formativo educacional quanto à dimensão ontológica de mulheres e homens. Conceito como aprendizado permanente dialoga aqui com a vocação ontológica de ser mais, que é matriz existencial de acordo com a concepção freireana. Essa capacidade de superar o estado natural, de se recriar permanentemente, destaca mulheres e homens e suas características humanas.

Outro elemento que esse excerto deixa evidenciado é a relevância da realidade para a práxis educacional. Freire afirma, inclusive, que a formação se fundamente na análise crítica da prática docente. Em toda obra de Paulo Freire, tal aspecto é bastante ressaltado. A realidade é intensamente educativa e não pode estar desconectada do processo de aprendizagem escolar. Essa é uma das grandes lições que o conjunto de sua obra traz. Não é possível ler as palavras sem ler o mundo, a realidade na qual elas estão inseridas. O componente crítico (tão combatido nos dias e pelas políticas atuais) reside justamente em uma constatação óbvia: em uma realidade desigualmente gritante, não somente as condições estruturais prejudicam os pobres, mas a própria prática educativa, o conhecimento é transmitido de forma desigual. Fato que intensifica a reprodução da lógica injusta, inclusive na escola. Assim, a análise da realidade, em uma sociedade desigual e injusta, traz para a prática educativa e, conseqüentemente, para a formação de professoras e professores o imperativo ético de transformação, para o qual, a educação é uma ferramenta indispensável.

O caminho para a transformação por realidade, que pode até ser compreendido como método, mas na verdade é outra categoria de análise freireana é o diálogo. Uma categoria que se torna central para a formação continuada que se propõe discutir aqui. Em seus estudos doutorais sobre a temática, Alexandre Saul constata que “Os estudos demonstram a importância de se assumir o diálogo como princípio fundante da formação continuada (...)” (SAUL, 2015, p. 38) o que coaduna com a proposta deste artigo. Como princípio fundante, o diálogo está presente no exercício das categorias já citadas, pois constitui-se condição para a formação permanente, uma vez que somente por meio do diálogo pode se ir adiante da condição consolidada nos saberes e, também por meio dele, pode-se aprimorar a condição permanente de ser mais. Também é o diálogo

uma condição primordial para o conhecimento da realidade, seja estrutural, seja cultural ou epistemológica. Somente a postura horizontal permite o reconhecimento das potencialidades e das necessidades do outro. A educação vertical, ou bancária, na acepção freireana, não oferece condições aos sujeitos docentes de reconhecimento da realidade das educandas e dos educandos, uma vez que é unilateral e centrada apenas na perspectiva do que “se acha” que os sujeitos devem aprender.

Voltando-se para o processo de formação, auto-formação e formação continuada, o diálogo ganha ainda mais centralidade. Compreendemos que os saberes docentes, advindos de distintas experiências adquiridas em diversas realidades, é um fator altamente formativo, portanto, os processos de formação permanente, avançam qualitativamente na medida em que inserem o diálogo tanto como metodologia quanto como conteúdo propriamente dito. Experiências exitosas que respondem a problemas imediatos, locais, ao serem socializadas, geram novos processos de intervenção, igualmente exitosos. Vale ressaltar, que para além dessa utilização, digamos “metodológica” do diálogo, enquanto categoria, ele é bem mais abrangente, como enfatiza Paulo Freire: “(...) o diálogo é uma exigência existencial. E ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado (...)” (FREIRE, 1987, p. 45). Nesse sentido, ele é meio e também é fim, uma vez que culmina na transformação e na humanização, acolhemos o diálogo como categoria para esse trabalho, para práxis na formação continuada, e, sobretudo, como condição de avanço permanente na práxis transformadora.

Principalmente para a formação continuada, na perspectiva das categorias que vimos delineando no presente artigo, a autonomia é crucial para a sustentação teórica que se pretende fornecer para a presente análise. Ainda que no próximo item nos debruçamos com maior ênfase na obra *Pedagogia da Autonomia*, e, conseqüentemente na categoria proposta, essa sessão não pode prescindir de apontamentos, uma vez que: “Tão caro a Freire, a autonomia ganhou centralidade no trabalho docente, pois sem essa é impossível educar para a liberdade e emancipação humana pelo estudo” (DIÓGENES, PAZ, 2015, p. 264). A autonomia é central para o exercício e para auto-formação docente, mas também é horizonte formativo para os sujeitos da educação, ou seja, se quer formar, no processo de ensino e aprendizagem, sujeitos autônomos em todos os sentidos, além do político e material, também no sentido intelectual, formar estudantes que saibam pensar por si, em uma perspectiva crítica, o que, notadamente, cabe também para a formação continuada de professoras e professores.

Abordaremos nesta seção mais duas categorias: práxis e esperança, as duas, em sua manifestação prática, estão intimamente ligadas, pois a esperança, na perspectiva freireana, é uma

ação ativa, que em certa medida, culmina com a práxis, o resultado de uma ação formativa sustentada teoricamente. Assim, a separação das duas é meramente didática, e a ordem, deixar a esperança para abordagem posterior, também é somente expositiva (e quiçá, alentadora).

Voltado para a questão da formação continuada de professores, a tomada do conceito de práxis é necessária, uma vez que, no cotidiano pedagógico, muitas vezes voltado ao senso comum, há um grande questionamento sobre os processos formativos das professoras e professores, com a reivindicação de que os elementos abordados são essencialmente teóricos, que “nada disso funciona na prática” e outros argumentos, que podem, de fato, conter uma consideração válida, de crítica à prioridade teórica. Assim, aplicado ao conceito de práxis, as pesquisas apontam para a necessidade de tal categoria para o efetivo exercício da formação continuada:

Para Freire (2008), a ação-reflexão-ação constitui a unidade dialética da práxis. A reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. A formação permanente de educadores, em Freire, não prioriza ou valoriza apenas a prática ou a teoria no contexto de formação, não defende ser a teoria primordial na formação e a prática relegada ao segundo plano. Em vez disso, compreende ambas – teoria e prática – como componentes de um processo que deve ser visto pela óptica da unidade, em que a existência de uma está subsumida na existência da outra (SOARES, 2020, p.168).

O excerto se volta para a ideia já exposta de unidade entre teoria e prática no pensamento freireano. O que implica, como expõe a autora, uma ação educativa, superando processos passivos ou, na linguagem freireana, “bancários” na relação ensino-aprendizagem, e também na utilização social dos elementos educacionais. Adicionamos aqui alguns elementos conceituais da categoria práxis, necessários não somente para a ação formativa proposta, mas também para a compreensão da categoria em si. A ação que é destacada pela autora, não é qualquer ação. Ou, como Paulo Freire afirma: “Da mesma forma, não há contexto teórico ‘verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto” (FREIRE, 1981, p.135, grifos do autor). A práxis requer uma ação transformadora. O que, em um sistema social injusto e desigual, volta-se em transformação em busca da igualdade. O mesmo ocorre no interior do processo educativo, porém, sempre avançado além das dimensões gnosiológicas e adentrando na organização societal, material e política. Cabe salientar que práxis não é sinônimo de ativismo, destituído de teoria ou de experimentos por novas descobertas teóricas. A práxis é unidade entre teoria e prática. Em termos educacionais e formativos, implica, de fato, associar às ações a muitos estudos sobre o fenômeno educacional, inclusive estudos meramente teóricos, pois, no caso concreto da formação continuada, o processo formativo não finaliza no aprendizado por parte das professoras e professores, mas no circuito completo que atinge a utilização dos conhecimentos adquiridos, com vistas à transformação da realidade.



Finalizamos o conjunto de categorias de análise com a esperança. No conjunto da obra freireana, ela tem uma função crucial, tanto de projeção, quanto de ajuste de contas do próprio autor, não é gratuito que o subtítulo de seu livro sobre a *Pedagogia da Esperança*, é um *reencontro com a pedagogia do oprimido*, na obra o autor repensa alguns elementos escritos anteriormente, como a linguagem machista de conceituar o ser humano como homem. Este é um dos elementos mais fiéis do movimento dialético da história, de que essa história não é, e sim está sendo. Enfim, com esse e outros ajustes de contextos históricos, Paulo Freire vai recheando os significados de esperança nessa obra. Porém, cremos que a conceituação mais completa que o autor faz de esperança, encontra-se em sua obra magna, como segue:

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 1987, p. 47).

Essa conceituação, que implica uma série de elementos cruciais para nossa temática específica, como a esperança ativa de busca para a transformação, ou ainda de superação da escola ou prática educativa como uma ação burocrática, formal. Porém, a escolha do excerto reside justamente em uma ponderação sobre a necessidade da exposição das presentes categorias em uma noção de totalidade, é possível reconhecer nessa última reflexão freireana todas as categorias arroladas: formação permanente, realidade, diálogo, autonomia, práxis, além da própria esperança. O que procuramos enfatizar é que esse conjunto é o cerne da proposição de uma efetiva formação continuada, que ainda reside na perspectiva da esperança, porém, como afirma o próprio Freire, é um inédito viável.

Munidos de tais categorias, que são pressupostos para uma práxis de formação continuada na realidade, e ainda, salientando os limites que os sistemas educacionais detêm, que no momento, são intensificados pelas diretrizes do governo brasileiro atual, é importante materializar tal esperança, e traçar elementos necessários para um processo de formação continuada concreto no cenário educacional nacional. É o que queremos detalhar na seção seguinte, reforçando o pensamento freireano, que o governo atual tanto quer expurgar.

### **Formação continuada de professores: Espaço de formação permanente**

A questão da formação docente e a sua práxis em uma perspectiva progressista, em favor da autonomia dos educandos, sempre foi latente nos escritos e na oralidade de Freire. Em sua

última obra, “Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa” (1996), o autor dialoga com as questões do dia a dia do professor, com os saberes que ultrapassam a sala de aula e o ambiente escolar em uma perspectiva de totalidade, com a realidade concreta dos sujeitos em formação e com a sociedade em que estão inseridos.

O cenário em que se encontram as atuais políticas educacionais não está descolado da materialidade da conjuntura em que se encontram as demais políticas públicas em curso. Assim, nos parece um imperativo discutir a formação continuada dos professores alicerçada na compreensão dessa totalidade em dimensões que articulem a formação dos seus educandos e a sua própria formação ética, com tomada de consciência, rejeitando qualquer forma de discriminação, se contrapondo ao pragmatismo neoliberal em defesa e na luta pelos educadores na convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996).

A formação continuada enquanto espaço de formação permanente dos educadores e educadoras, segundo Freire (2001), se funda na análise de sua própria prática e tem uma dupla função: compreender o ser humano em processo de formação e como profissional em permanente formação. Neste sentido, a formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política dos sujeitos em formação,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 2001, p. 20).

E neste processo de formação permanente tem papel central as obras de Freire, pois o conhecimento só tem sentido quando o sujeito é capaz de aplicá-lo em situações existenciais concretas e para o coletivo da humanidade. Este também é o sentido do ato de ensinar e aprender, do diálogo pedagógico, afinal, a práxis pedagógica perpassa o espaço escolar, alcançando a construção da autonomia do educando no seu processo de humanização, de tomada de consciência do mundo e capacidade de intervir nele.

Esses conceitos e premissas são necessários para a construção de políticas e, sobretudo, de uma prática de formação continuada contra hegemônica às políticas em curso, especialmente aquelas que vêm sendo intensificadas no governo atual. De saída, é necessário evidenciar a distinção entre a prática educativa no geral e sua condição de mercadoria. Os organismos multilaterais em seus acordos e diretrizes vem imprimindo a noção da educação como um serviço, por sua vez, mercantilizável. Isso se torna uma constante, inclusive nas políticas educacionais, e, “em especial

a formação continuada de professores, tornando-a um negócio lucrativo, mas distante de contribuir para ressignificação da prática docente” (OLIVEIRA, 2021, p.179). Os sistemas de educação, ao terceirizar processos como a formação continuada, o fazem contratando, na maioria das vezes, empresas especializadas nesse nicho de mercado, quando não, intelectuais para atividades pontuais, nas quais estão ausentes às sistematizações, e a própria continuidade da pretensa formação continuada.

Na contracorrente desses processos, utilizamos apontamentos de Paulo Freire para indicarmos possibilidades. Inicialmente é preciso ressaltar que os saberes docentes acumulados são potencialmente educativos quando socializados, e precisam ser base para os processos formativos, em qualquer política educacional de formação continuada. Pois além de inibir a mercantilização de tal prática, proporciona uma ação calcada no real, nos sistemas locais, no cotidiano escolar. Assim o autor de referência preconiza:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

Esse privilégio ao qual Freire faz menção é, em nosso entendimento, uma parcela essencial de um processo efetivo de formação continuada que guarda, ao menos, duas vantagens significativas: primeiro, que responde à reflexão apresentada anteriormente, prescinde de “atravessadores”, ou seja, é uma ação que aproxima, no processo formativo, os sujeitos reais da práxis pedagógica, que são os mais capacitados para sistematizar, refletir e propor as transformações necessárias para os processos educacionais. E, na sequência, derivado do primeiro, ao se adotar tal estratégia, se coloca no centro de análise, a própria realidade escolar, aquela que é concreta, que está acontecendo, com suas incidências sociais, políticas, econômicas vividas pelo conjunto dos integrantes dos processos educativos. Ou seja, se se quer a transformação de fato da realidade, nada mais palpável do que tomá-la, em sua plenitude como “objeto/sujeito” de análise pedagógica. Essa é uma materialização da premissa de que as pessoas se educam entre si, mediatizadas pelo mundo, e no caso presente, esse mundo é justamente a realidade escolar.

Ao abandonar a perspectiva mercantil e voltar-se para a realidade e para as experiências exitosas de professoras e professores, se inicia a construção de uma política de formação continuada ascendente e efetiva. Porém, é importante salientar que sempre há necessidade de investimento no processo de auto-formação no interior do cotidiano educativo. Ao refletir sobre

a questão, Paulo Freire é bastante didático na exposição do que isso significa a partir das instituições públicas mantenedoras.

O Estado pode ajudar, como tentamos na prefeitura de São Paulo, pagando horas para que os professores estudem. Se a educação é realmente uma prioridade, então é preciso conseguir o dinheiro para que os professores, em sua casa ou na escola, tenham horas para estudar dentro da jornada de trabalho. Os cursos de formação permanente devem ser pagos. A compreensão que o poder público tem do trabalho do magistério deve incluir as horas nas quais o professorado está se preparando para ser melhor professor. (FREIRE, 2021, p. 275).

Os destaques de Freire são importantes em várias dimensões: inicialmente estabelece uma condição material para convalidar um discurso fácil no qual a educação é a prioridade. Para que isso se torne real, é preciso que haja investimento para tanto, e, de uma maneira especial, para a educação das educadoras e educadores. O formato para a demonstração de tal premissa é muito interessante, pois a exposição é justamente a partir das experiências no maior sistema educacional do Brasil: na experiência à frente da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo. A veemência acerca da remuneração para o “estudo” das professoras e professores é um reconhecimento acerca da necessidade e centralidade do processo de formação continuada, e que este faz parte também do processo formador dos sujeitos, ou seja, dos estudantes, de forma indireta e direta.

Esses lembretes da prática de processos formativos, em nosso entendimento, são fundamentais para a construção de políticas para a área. E com eles, temos elementos essenciais de tais políticas: base material para a formação, a realidade. No caso em questão, cada escola, cada comunidade escolar, cada coletivo é uma realidade, a política de formação continuada precisa ter os pés vinculados ao cotidiano pedagógico local para realmente ser efetiva. E em termos de políticas educacionais, esse elemento se articula legalmente aos processos formativos externos, assessorados ou integrados, e, como bem fora observado, necessitam ser remunerados. A construção de uma política com tais bases não se resume à chamada “hora atividade”, pois são processos sistemáticos e, em nossa avaliação, interventivos. Assim, no advento dos tempos atuais, no qual se exaltaram as tecnologias de comunicação e o formato remoto, insistimos: qualquer política de formação continuada não renuncia a presença física, a socialização concreta entre pares, a situação escolar concreta.

Ao avançar para além da política em si, retomamos observações já efetuadas sobre a temática da formação continuada de professoras e professores. “Não basta somente a garantia dos espaços formativos no interior do processo educativo. Para efetivação de uma proposta transformadora, é necessária uma perspectiva metodológica (...)” (MARTINS, 2020, p.152) que

coadune com o processo que se quer construir, no caso, ousamos a definir que seria a pesquisa como princípio metodológico na formação permanente. Essa pesquisa implica aliar as condições materiais locais, ou seja, a realidade, a uma sólida formação teórica permanente, ou seja, como já fora exposto por Freire, é necessário que as professoras e professores se preparem para seu exercício profissional, estudando, pesquisando, se formando permanentemente. O que implica processos sistematizados no interior do cotidiano escolar, mas também a inserção do quadro docente em capacitações sistemáticas voltadas para a formação docente, como cursos da área, ou mesmo o sistema de pós-graduação do país, que além dos cursos tradicionais de mestrado e doutorado, tem apresentado iniciativas de capacitações profissionais em nível de pós-graduação voltada para esse público, a exemplo dos mestrados profissionais em rede, com diversas universidades, que em geral tem o prefixo prof. (ProfMat, ProfLetras, ProfHistória, etc.).

Esses indicativos acima expõem outra necessidade para se consolidar qualquer processo ou política de formação continuada de professoras e professores: a inclusão das agências formadoras em tal processo, em especial, no caso brasileiro as universidades públicas. Ressaltamos as universidades, pois em sua concepção, que inclusive é constitucional, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, no campo da formação docente, atribui a tais instituições a necessidade de se vincular aos sistemas educacionais para os quais se formam os docentes. No caso da universidade pública, o vínculo prioritário é justamente com a escola pública. Assim, nesse cenário, nada mais adequado do que a sistematização, o assessoramento e acompanhamento de processo de formação continuada de professoras e professores, sejam construídos com a participação das instituições de ensino superior, a fim de garantir um processo ancorado na cientificidade, com opções de aprofundamentos, e assim, de formação permanente, mediante a integração dos entes federados e a ação do Estado em diferentes níveis para a promoção de políticas públicas integradas.

Para finalizar, acreditamos que é salutar compartilhar com demais pesquisadores e trabalhos acadêmicos resultados que corroborem os ensaios e indicativos de estudos, evidenciando assim a objetividade científica presente no processo de investigação. Deste modo, referenciamos e compartilhamos dos mesmos resultados e considerações expostos na tese de doutorado de Alexandre Saul sobre o tema em tela:

Com base nos estudos e na prática realizados nessa pesquisa, penso que uma formação de professores contra-hegemônica, referenciada nos princípios e práticas da pedagogia freireana, pode permitir aos educadores criar e vivenciar outras lógicas construtoras de sentidos, diferentes daquelas mais comuns na vida cotidiana, que expressam posições autoritárias, comprometidas com os interesses das elites político-econômicas. Políticas e práticas de formação nessa direção carregam a esperança (SAUL, 2015, p.168-169).

Além de compartilhar os dados e as impressões, vale ressaltar que é possível localizar no excerto acima, também, as categorias que utilizamos como referência no artigo, entre as quais estão presentes a realidade, a formação permanente, a autonomia, a práxis e a esperança, esta última tão necessária para a formação humana e, conseqüentemente, na formação das formadoras e formadores, e, ainda, para a sociedade em geral, principalmente em tempos tão sombrios.

### Considerações finais

As contribuições de Freire deixaram um legado imensurável para o mundo em todas as dimensões: ética, na corporificação do exemplo, da reflexão crítica sobre a prática, sobre a luta de qualquer forma de discriminação. Para o campo da educação e formação dos professores nos faz refletir sobre o ensinar e o aprender a realidade através do diálogo, de muita pesquisa e rigor metodológico, que ensinar não é transferir conhecimento, mas, que a sala de aula é o espaço de novos saberes, de curiosidade, de estímulo, de apreensão da realidade como sujeitos da história e que mesmo com as condições materiais, econômicas, sociais, culturais, políticas, ideológicas tão desiguais não são determinadas e fatalistas, que as políticas educacionais em curso *podem ser de “difícil mudança, mas é possível”*.

Os tempos difíceis exigem daqueles que objetivam uma educação emancipadora uma paciência histórica e muito diálogo, porém, na mesma medida, evidencia o quão relevante são os escritos freireanos para esta transformação pretendida. É admirável a atualidade de sua obra, em especial da Pedagogia do Oprimido. Estamos cientes de que academicamente, as considerações finais não são o espaço de novas citações, mas, fazemos uma licença neste espaço, para comprovar tais afirmações e desde já, indicar em considerações, a tarefa transformadora que detém a formação continuada de professoras e professores e seus percalços.

Em relação ao diálogo, Freire dizia há mais de cinquenta anos: “Assim, a sectarização aqui apresentada mostra que as “posições fechadas, ‘irracionais’, rechaçarão o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 25, grifos do autor), e é justamente o que se encontra nos dias atuais, materializado em projetos como a “Escola Sem Partido” e similares, bem como, no conteúdo das contrarreformas, que anunciamos no início do artigo. Para além de projetos estruturais com tal conteúdo, temos uma avalanche de processos educativos “não-formais”, anticência, que, em certa medida, incide também na formação permanente com base na racionalidade, e amplia à adesão a tal discurso, atingindo consideravelmente, boa parte da população, efetivando o que Freire já indicava nas primeiras palavras da Pedagogia do Oprimido: “A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser transformada” (idem). É com

essa última referência que finalizamos o texto, considerando a necessidade de superar a sectarização irracional dos mitos, o falseamento da realidade, justamente para poder transformá-la. Paulo Freire, Presente!

### Referências

ALMEIDA, J. A. M. *Política pública de formação continuada do professor: O PDE no Paraná. Implicações no trabalho docente*. Curitiba: April, 2020.

CRUZ, Lilian Moreira; MOURA, Edite Marques de; MENEZES, Claudia Celeste Lima. Costa. Contributos Freirianos para formação continuada de Professores/as em contexto de pandemia. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED*, v. 2, n. 5, 2021. p. 1-16.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. PAZ, Sandra Regina. Paulo Freire: Giramundo, Palavramundo, Educamundo. In: OLIVEIRA, Maria Marly de. (Org.) *Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire*. Recife: Edupe, 2021. p. 263-282.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular: 2018.

IASI, M. *O 31 de março de Jair Bolsonaro*. Disponível em:

<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/13/o-31-de-marco-de-jair-bolsonaro>. Acesso em, 13 de setembro de 2021.

KUENZER, A. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. IN: FERREIRA, N.C.; AGUIRAR, M. A. *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas, Papyrus, 2002.

LIMA, Taíssa Santos de. *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015. 143f.

MARTINS, Fernando José. *A escola e a Educação do Campo*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. (Org.) *Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire*. Recife: Edupe, 2021.

SAUL, Alexandre. *Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire*. Tese (Doutorado em Educação – Currículo) São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2015. 207f.

SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional: o que você precisa saber sobre*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Educação & Formação*. v. 5, n. 13, 2019. p. 151–171.

TRICHES, J. CERNY, R.Z. *Os Rumos da Educação e as (Contra) Reformas: os Problemas Educacionais do Brasil Atual*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2019.