

A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE COMO REFERÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA PESQUISAR E DESENVOLVER A FORMAÇÃO DOCENTE

SAUL, Alexandre *

GIOVEDI, Valter Martins **

RESUMO

O texto apresenta fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia de Paulo Freire para investigar e desenvolver a formação de educadores, tendo em vista a superação de limitações que impedem a transformação de práticas docentes. Com essa intenção, foi criado um desenho de investigação, com a inspiração da pesquisa-ação, para problematizar e analisar situações-limites vivenciadas pelos participantes, em suas realidades profissionais, tendo em vista a elaboração de propostas que pudessem contribuir para compreender criticamente e superar tais situações. O lócus da pesquisa foi o curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A possibilidade de utilização do referencial freireano como pesquisa-formação, será ilustrada por meio da discussão dos momentos e fases da investigação desenvolvida. Os resultados obtidos na pesquisa demonstram: a) o valor e a viabilidade da proposta teórico-metodológica de Freire como um caminho de pesquisa e formação docente; b) a ampliação da compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada, na perspectiva da formação permanente freireana; c) movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes, com relação à formação docente, evidenciados em sua adesão a novos valores e intenções de mudar suas práticas.

Palavras-chave: Paulo Freire. Metodologia da Investigação Temática. Formação de educadores. Formação permanente.

* Doutor em Educação: Currículo pela PUC-SP, atualmente realiza estágio Pós-Doutoral em Educação nesta mesma Instituição, com apoio da CAPES. Tem desenvolvido e coordenado cursos e atividades de formação de educadores, em diversos estados e municípios, com ênfase nos temas formação permanente, currículo e prática educativa, na perspectiva crítico-transformadora. E-mail: asaul@hotmail.com.

** Professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF) da UFES. É doutor pelo programa de Educação: Currículo da PUC-SP, defendendo tese de doutorado sobre currículo crítico-libertador e violência curricular na escola pública paulista. E-mail: giovedival@gmail.com.

THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE AS THEORETICAL- METHODOLOGICAL AS REFERENCE TO RESEARCH AND DEVELOP TEACHER EDUCATION

SAUL, Alexandre*

GIOVEDI, Valter Martins**

ABSTRACT

This paper presents theoretical and methodological foundations of Paulo Freire's pedagogy to research and develop the teacher education, with a view to overcoming limitations that prevent the transformation of teaching practices. With this intention, a research design was created with the inspiration of action-research, to discuss and analyze limit-situations experienced by the participants of the research, in their professional realities, aiming to drawing up proposals that could contribute to critically understand and overcome such situations. The locus of the research was a Masters course in Education: Formation of the Teacher Educator at the Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). The possibility of using Freire's referential in a "research-teacher education", will be illustrated through the discussion of the moments and phases of the investigation developed. The results of the research show: a) the value and viability of the theoretical and methodological approach of Freire, as a research path and teacher education action; b) the expansion of the understanding of the participants, about in-service teacher education, from the perspective of Freire's permanent education; c) movements of transformation of the ways of thinking and acting of the participants, with regard to teacher education, evidenced in their adherence to new values and intentions to change their practices.

Keywords: *Paulo Freire. Methodology of thematic investigation. Teacher education. Permanent teacher education.*

* Doctor of Education: Curriculum by PUC -SP, currently holds Post-Doctoral research in Education in the same institution, with the support of CAPES. He has developed and coordinated courses and teacher education activities in several states and municipalities, with emphasis on the following topics: permanent education, curriculum and educational practice in the critical-transforming perspective . E- mail: asaul@hotmail.com.

** Associate Professor of the Education Center of the Federal University of Espírito Santo (UFES). He is a member of the Group of Studies and Research Paulo Freire (GEPPF) at UFES. He is a Doctor by the Graduate Program Education: Curriculum from PUC-SP, defending a doctoral thesis on critical-liberating curriculum and curriculum violence in the state public school. E- mail: giovedival@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia de Paulo Freire para investigar e desenvolver a formação de educadores, tendo em vista a superação de limites que impedem a transformação de práticas docentes. O quadro teórico será ilustrado por meio do relato de uma investigação que se propôs a responder a seguinte indagação: como desenvolver uma pesquisa-formação, apoiada em princípios da pedagogia freireana, que permita o desvelamento de obstáculos que se interpõem à formação continuada de professores e possibilite aos participantes reconstruírem suas práticas educativas?ⁱ.

Os princípios da pedagogia freireana foram materializados, nessa pesquisa, por um desenho de pesquisa-formaçãoⁱⁱ construído para problematizar e analisar situações-limitesⁱⁱⁱ vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, em suas realidades profissionais, tendo em vista a elaboração de propostas que pudessem contribuir para superar tais situações.

O lócus da pesquisa foi o curso de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP, que tem foco na Educação Básica e destina-se, principalmente, a professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de redes públicas e da rede privada de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram mestrandos, alunos desse curso de Pós-Graduação.

A intervenção teve por base a metodologia da investigação temática (FREIRE, 2005b) e foi concretizada em uma oficina, compreendida nessa pesquisa como espaço-tempo para investigar a formação docente e como um contexto de reflexão, ação, participação e ensino-aprendizagem, no qual as práticas concretas dos educadores participantes se constituíram em ponto de partida e de chegada da ação formadora.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A principal referência teórica deste trabalho é a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. Os aportes freireanos são as referências para a análise dos dados coletados e para a construção do desenho metodológico a partir do qual o processo de formação de educadores empreendido foi orientado.

Ao optar por esta perspectiva, assumiu-se o compromisso com alguns princípios freireanos que direcionaram as ações e reflexões do trabalho de formação. Dentre esses princípios, destacam-se quatro:

1. **Princípio político:** a educação é uma forma de intervenção na vida coletiva, no sentido de manutenção de uma determinada realidade ou de sua superação. Para Freire, a educação deve servir a um projeto de construção de uma sociedade mais livre, humana, justa e democrática. Portanto, deve contribuir com os processos de luta pela superação das diversas formas de exploração e dominação vigentes; a educação deve contribuir com a luta política pela transformação da sociedade em que vivemos.

Tal princípio pode ser observado nas seguintes citações de Freire:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. [...] (FREIRE, 2005a, p. 110).

[...] Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objetivo de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2005a, p. 112).

2. **Princípio axiológico:** a educação é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos. Para Freire, a educação deve servir para promover a humanização em contraposição à educação que visa à domesticação e coisificação dos sujeitos. Deve promover a solidariedade e não a competição. Deve promover o compromisso com a vida coletiva e não o individualismo. Deve promover a reflexão crítica e não os simplismos. Deve promover a autonomia e não a alienação. Diante disso, propõe-se que a formação de educadores seja pautada por uma ética do desenvolvimento vida humana nas suas diversas potencialidades, promotora da dignidade e fomentadora da autonomia responsável dos sujeitos em relação a si e à coletividade.

Freire expressa este princípio em diversos momentos de sua obra. Dentre eles, destaca-se o seguinte:

[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura [...] (FREIRE, 2005a, p. 102-103).

3. Princípio gnosiológico: a educação implica em uma relação dos sujeitos com o conhecimento. Nessa questão, Freire defende que o conhecimento humano se realiza por um processo de construção, desenvolvido por sujeitos concretos, em suas relações dialéticas com o mundo e com os outros. Os sujeitos produzem conhecimentos a partir de situações existenciais (culturais, políticas, econômicas, sociais, psíquicas...) no mundo. Ou seja, não se pode desconsiderar o papel ativo dos sujeitos no processo de aquisição e produção do conhecimento. O processo educativo que não observa esta premissa tende a dificultar (ou impedir) a aprendizagem crítica dos educandos;

Na seguinte passagem, Freire expressa de modo preciso esse princípio:

Quanto mais é simples e dócil o receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete.

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber. [...]

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (FREIRE, 2011, p. 68-69).

4. Princípio epistemológico: a educação implica em uma seleção de conhecimentos. A tradição pedagógica costuma desprezar, desrespeitar e menosprezar o conhecimento trazido pelos educandos. Pelo contrário, Freire afirma que este conhecimento precisa ser valorizado e trazido para o contexto pedagógico, como ponto de partida do diálogo entre educadores e educandos, com a intenção de que sejam selecionados conhecimentos sistematizados que permitam aos educandos melhor compreender e superar suas situações-limites. Vale frisar

que, a mudança de uma visão de mundo não se dá pela substituição de um saber pelo outro e sim pelo diálogo a partir dos saberes trazidos pelos educandos.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, e dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação [...]

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 2005b, p. 97-98).

Os princípios enumerados até aqui valem para toda e qualquer prática educativa que se fundamente na matriz freireana, independentemente do público ao qual se destina: seja no trabalho com crianças e jovens da educação básica, seja no trabalho de alfabetização de adultos, seja no trabalho junto a professores em processo de formação inicial ou continuada.

Tendo em vista que o objeto de estudo da pesquisa aqui apresentada é a formação continuada de educadores, na perspectiva freireana, recorreu-se a alguns conceitos fundamentais da pedagogia de Paulo Freire para a compreensão deste objeto, ainda que outras categorias pudessem ter sido evidenciadas.

De modo sintético, e incorporando os princípios enumerados acima, defende-se aqui que a formação permanente de educadores deve considerar principalmente os seguintes conceitos freireanos: práxis, situações-limites, conhecimentos de experiência feitos, conhecimentos sistematizados significativos e diálogo.

Freire (2000), quando foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo (entre 1989 e 1991) denominou a sua perspectiva de formação de educadores com a expressão “formação permanente”. Sobre ela explicou o seguinte:

Uma das preocupações centrais de nossa administração não poderia deixar de ser a da formação permanente da educadora. [...]

Para nós, a formação permanente das educadoras se fará tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática. [...]

A reflexão sobre a prática será o ponto central, mas não esgota o esforço formador (FREIRE, 2000, p. 38-39).

Em outro momento desta mesma obra, Freire detalha o que entende por formação permanente, citando seis princípios básicos que deveriam regê-la no contexto da Secretaria de Educação de São Paulo (SME-SP):

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
 - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
 - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
 - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 2000 p. 80).

A *práxis* é o conceito que explicita o princípio da reflexão sobre a prática. Isso significa que a formação permanente exige que a escola e, fundamentalmente, os desafios percebidos pelos educadores no seu cotidiano sejam os objetos privilegiados do processo formativo. Quando o processo formativo não parte dos problemas colocados pela prática dos educadores no seu cotidiano, tende a ser desprovido de significado para os sujeitos da formação, não possibilitando a transformação das práticas instituídas.

Ao inserir esse princípio no contexto mais amplo das proposições pedagógicas de Freire, compreende-se que a formação permanente freireana se articula com outros conceitos que lhe dão concretude: 1. Situações-limites; 2. Conhecimentos de experiência feitos; 3. Conhecimentos sistematizados significativos; e 4. Diálogo.

Assim, pode-se dizer que a formação permanente freireana deve se preocupar em identificar as **situações-limites** vivenciadas pelos educadores que dela participam. Porém, essas situações não podem ser definidas de maneira prévia pelos formadores. Elas precisam ser identificadas por um processo de investigação temática, no qual são levantados os **conhecimentos de experiência feitos** que os educadores vêm construindo no decorrer de suas práticas pedagógicas.

Tais conhecimentos precisam ser objeto de reflexão dos participantes do processo de formação permanente, como condição para que eles possam ser superados em favor de uma perspectiva cada vez mais crítica de compreensão da própria prática.

Daí a necessidade de que os responsáveis pelo processo formativo selecionem **conhecimentos sistematizados significativos**, isto é, aqueles que fazem sentido porque estarão intimamente articulados aos conhecimentos de experiência trazidos pelos sujeitos e poderão auxiliá-los a avançar na *leitura do mundo*. Ou seja, o conteúdo programático da formação permanente deve ser elaborado a partir das demandas, dos anseios, das necessidades, das expectativas dos educadores a quem se dirige o programa de formação.

Isso só é possível se, desde o início do processo formativo, os responsáveis pela organização e condução da prática assumirem uma postura dialógica. Na perspectiva freireana, o **diálogo** é uma categoria central da construção do conhecimento. Ele deve atravessar cada etapa da formação, evitando o risco de que ela se torne um processo de *educação bancária*^{iv}, que serve à manutenção da ordem social estabelecida.

Na pesquisa que deu origem a este artigo, buscou-se corporificar os princípios e conceitos apresentados nesta Fundamentação Teórica. Isso será ilustrado no processo de formação objetivado nesta pesquisa, a seguir apresentado.

3 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA NA PRÁTICA DA FORMAÇÃO

Durante o primeiro semestre letivo de 2014 foi desenvolvida com os educadores, alunos do Mestrado Profissional, a oficina: “*Mudar é difícil, mas é possível e urgente: uma prática crítico-transformadora de formação de educadores*”^v. Essa atividade contou com a participação de 11 mestrandos e totalizou 12 encontros com 03 horas de duração cada.

O trabalho de pesquisa-formação realizado na oficina teve como objetivos: a) identificar obstáculos que interferiam no andamento das práticas dos formadores participantes em seus respectivos contextos de atuação profissional; b) analisar criticamente as razões desses obstáculos; c) ampliar a compreensão dos participantes sobre a formação de professores que é realizada nas escolas; e d) buscar novos caminhos para a ação formadora, comprometidos com uma educação crítico-libertadora. Isso implicou em trabalhar com os participantes para avançar na compreensão das dificuldades reais que atravessavam, em seus

contextos profissionais, e possibilitar que experienciassem uma metodologia para a formação docente inspirada na pedagogia de Paulo Freire.

A ação de desembrutir a teoria presente nas práticas dos professores, tendo em vista recriar teoria e prática, teve por base a metodologia da investigação temática proposta por Freire (2005b). Essa metodologia permite pesquisar a realidade em uma perspectiva participativa e democrática, na qual o objeto é a prática social dos sujeitos. Esse modelo de pesquisa-ação deu origem, especialmente na América Latina, a uma vertente de investigação comumente chamada de pesquisa participativa e que tem como principais marcos teóricos os pensamentos de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda.

Os momentos seguidos na pesquisa-formação realizada buscaram captar e refletir o movimento dialético inerente à proposta freireana para um trabalho de conscientização. Embora outros autores já tenham elaborado sistematizações da abordagem temática de Freire para o desenvolvimento de projetos e práticas educativas (BOSCO PINTO *et al.*, 2014; SEGUIER, 1976; BRANDÃO *et al.*, 1981; DELIZOICOV, 1982; 1991; ANGOTTI, 1982; PERNAMBUCO, 1983; SAUL, A. M., 2010; SILVA, 2004), nessa pesquisa, as etapas e fases da metodologia da investigação temática foram caracterizadas em três momentos que refletem a tríade dialética ação-reflexão-ação: a) leitura da realidade (problematização das práticas profissionais vivenciadas pelos participantes da pesquisa); b) análise crítica da realidade (caracterização de temas geradores^{vi} e criação/desenvolvimento de atividades para compreensão crítica da realidade); c) elaboração de propostas de ação (elaboração/desenvolvimento de propostas de ação com a intenção de superar as situações-limites identificadas pelos participantes).

Com o objetivo de sistematizar e concretizar o processo de formação permanente freireano, no contexto pesquisado, a proposta de construção de redes temáticas de Silva (1996; 2004) orientou o fazer pedagógico na oficina, no tocante ao planejamento e realização da formação. Tratou-se de criar, com o grupo de participantes, a partir da etapa de análise crítica da realidade, uma representação coletiva do processo de *redução temática* (FREIRE, 2005b) que permitisse sistematizá-lo, conferindo-lhe concretude.

Uma rede temática possibilita analisar, em uma perspectiva totalizadora, falas significativas dos sujeitos da investigação temática, isto é, aquelas que expressam os maiores conflitos vividos por eles, em suas realidades, tendo em vista construir uma programação educativa que permita superar a visão menos crítica que esses indivíduos possam ter de sua

prática e engajá-los em ações transformadoras. Objetiva-se, nesse processo, alcançar uma organização epistemológica e metodológica de conhecimentos necessários para subsidiar o trabalho didático-pedagógico de análise crítica da prática social dos participantes, com consistência e rigor.

As falas significativas são selecionadas por quem coordena a investigação, a partir de registros dos diálogos realizados nas etapas iniciais do trabalho. Procuram-se falas que apresentem denúncias de conflitos, na visão dos participantes, que reflitam contradições presentes na prática social desses indivíduos, suas concepções de mundo e limites explicativos que possuem em relação aos conflitos vivenciados.

Faz-se problematizações das falas significativas selecionadas, buscando explicitar e estabelecer relações entre elas, com a intenção de identificar o maior problema que, sob a ótica do grupo, expressa a síntese das preocupações e limites impostos aos sujeitos, ou seja, o seu tema gerador. Elabora-se um “contratema”^{vii} que, em oposição dialética ao tema gerador, representará o horizonte da transformação da prática social que se deseja alcançar.

Inicia-se, então, a busca por elementos gerais do conhecimento que vão compor o conteúdo programático do processo educativo, por meio de sucessivas rodadas de problematização do tema gerador, com questionamentos de ordem descritiva, analítica e propositiva, observando o contratema como parâmetro para o recorte do conhecimento que pode auxiliar na construção da nova compreensão da realidade que se busca construir. As problematizações do tema gerador e das falas significativas selecionadas são realizadas, também, em diferentes níveis, partindo da dimensão particular da realidade estudada, passando pelos níveis local e macro da organização social, em uma perspectiva praxiológica, isto é, indagando a realidade não apenas do ponto de vista local e objetivo, mas também em relação a diferentes dimensões que a determinam: sociocultural, política, econômica, e outras, vinculando prática e teoria em um movimento dialético de ação-reflexão-ação, na perspectiva transformadora (SILVA, 2004; FREIRE, 2010).

O percurso trilhado nesta pesquisa-formação, com a construção da rede temática, deu origem a uma programação significativa para o grupo, composta por diferentes tópicos de conteúdo, situados nos diferentes níveis da rede.

Para prosseguir com o desenvolvimento da programação, respeitando a exigência de começar o estudo da realidade do nível local em direção ao macro, e retornar ao nível local com uma perspectiva propositiva de superação do tema gerador, os participantes

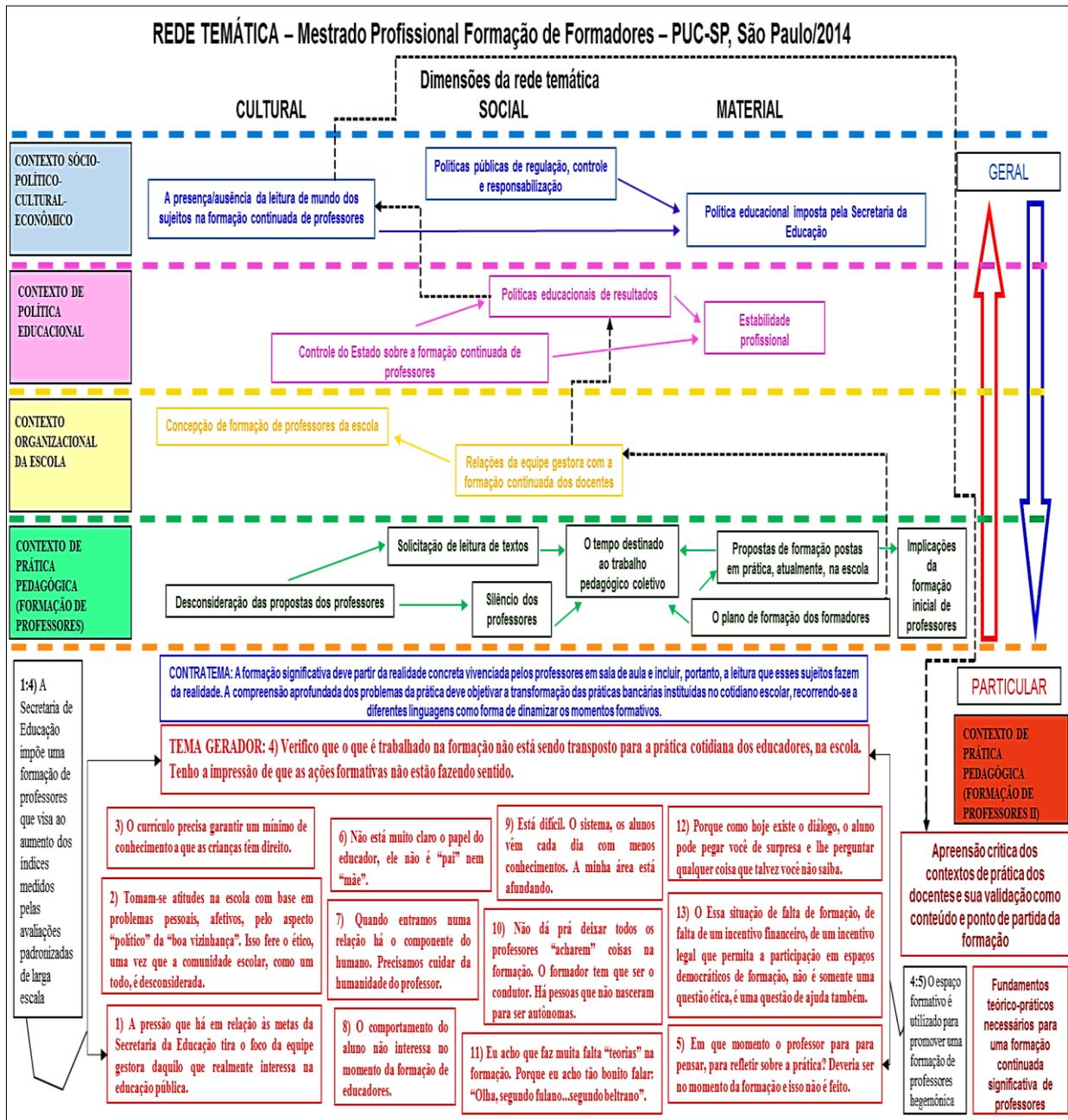
selecionaram, para iniciar o estudo, um tópico de conteúdo da base da rede temática. O tópico selecionado foi “O plano de formação dos formadores”, de modo a tratar das suas características e significado para a formação continuada de educadores. Este tópico foi analisado, na oficina, no bojo de uma atividade na qual os mestrandos se dividiram em dois grupos para elaborar propostas de formação de educadores, na perspectiva da formação permanente freireana, que poderiam ser desenvolvidas em reuniões pedagógicas coordenadas por eles.

Tendo em vista manter o princípio da dialogicidade nas propostas de formação construídas pelos participantes, analogamente ao que sugere Pernambuco (1993) em relação à organização de aulas dialógicas, foi apresentada a eles como sugestão para criação de seus planos, a concepção didático-pedagógica estruturada em “três momentos pedagógicos” - Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento, elaborada por Delizoicov (1991) e Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Segundo Delizoicov, os fundamentos dessa dinâmica didática estão apoiados nas produções de Freire, Khun, Bachelard e Piaget.

Os planos de formação elaborados pelos dois grupos deveriam contemplar questões problematizadoras que permitissem levantar limites explicativos e hipóteses iniciais de solução para problemas reais, conectados ao tópico de conteúdo selecionado para o trabalho, retirado da rede temática. Precisariam incluir, também, elementos de teorias explicativas e dinamizações, que possibilitassem realizar a análise crítica do conteúdo a ser estudado, tendo em vista compreender o tema gerador que lhe deu origem e responder ao contratema. Finalmente, o plano de formação deveria apresentar uma proposta de intervenção na realidade, relacionando os conhecimentos construídos.

A rede temática construída em conjunto com os participantes ficou assim configurada^{viii}:

Figura 1 – Representação da rede temática construída na oficina



Fonte: SAUL, A (2015, p. 147).

4 PRINCÍPIOS E CONCEITOS DE FREIRE NA FORMAÇÃO REALIZADA

Nesta seção será feita uma apresentação dos momentos da formação realizada, para que o leitor possa perceber como os princípios e conceitos do referencial freireano, destacados no item 2 deste texto, orientaram e estiveram imbricados no trabalho de pesquisa-formação. É importante observar, contudo, que esses princípios e conceitos constituem um todo integrado que caracteriza a marca relacional^{ix} da proposta de Paulo Freire. Eles estiveram presentes em todos os três momentos da formação, mas, por uma opção didática, no espaço deste texto, serão apresentados aqueles que se evidenciam, com maior ênfase, em cada conjunto de ações.

Os momentos de trabalho de campo desta pesquisa guardaram relação com as fases da metodologia da investigação temática: “leitura da realidade”, “análise crítica da realidade” e “elaboração de propostas de ação”. As características desses momentos, por vezes, se interpenetraram, embora tenham sido preservadas, nessa construção, a intencionalidade de cada um deles e a prevalência de se iniciar a pesquisa focalizando a ação.

Serão apresentadas a seguir, de forma sintética, as ações de formação desenvolvidas em cada um dos momentos.

4.1 *Leitura da realidade (quatro encontros)*

-Apresentação da proposta de formação para o grupo de educadores participantes, consultando-os sobre seus interesses em integrar a pesquisa e sua adesão aos objetivos propostos.

-Levantamento de expectativas em relação à oficina.

-Apresentação e discussão da opção metodológica para o desenvolvimento da oficina.

-Problematização dialógica de situações de formação continuada codificadas^x em registros escritos de falas recorrentes de professores em diferentes situações de formação em serviço.

-Realização de jogos teatrais com os educadores participantes, seguidos de debate, objetivando identificar situações-limites dos contextos profissionais dos sujeitos da pesquisa.

-Apresentação e discussão de planos de formação de educadores, elaborados pelos participantes e utilizados por eles em seus contextos de prática pedagógica, como mais uma

forma de captar necessidades e preocupações desses sujeitos, por meio da problematização coletiva de suas práticas.

-Levantamento de hipóteses explicativas para as situações existenciais trazidas à tona pelos participantes do grupo, nos momentos de problematização. Buscou-se, junto a esses educadores, explicações dos “comos” e dos “porquês” das situações mencionadas por eles, provenientes de seus saberes experienciais^{xi} e opiniões.

-Problematização dialógica de falas dos participantes, destacadas pelos coordenadores da formação, nos encontros iniciais, objetivando caracterizar falas significativas do grupo.

Nas ações realizadas neste momento da pesquisa-formação, destacaram-se os princípios gnosiológico e epistemológico da educação libertadora. Captar a visão de mundo dos educadores sobre suas práticas e trabalhar a partir de seus conhecimentos de experiência feitos, foi condição para que os participantes pudessem conhecer melhor o já conhecido e, ao mesmo tempo, descobrir e criar conhecimentos^{xii}. Nesse movimento, os sujeitos da pesquisa explicitaram limites explicativos e necessidades concretas, permitindo aos formadores identificar os possíveis pontos de partida do trabalho pedagógico, que abririam caminhos para a construção de novos saberes. Ao longo do processo, os formadores valorizaram e aprofundaram aspectos dos conhecimentos que os participantes já traziam consigo, auxiliaram esses sujeitos a desconstruir posições equivocadas sobre suas práticas e a construir novas compreensões e perspectivas de ação.

No tocante aos conceitos da educação libertadora, vale dizer da importância de que tenham sido identificadas situações-limites do grupo. Tais situações, percebidas pelos sujeitos, em um primeiro momento, como “barreiras intransponíveis” para atingir objetivos desejáveis, ao serem problematizadas, passaram a ser compreendidas por eles como desafios a serem enfrentados, coletivamente, tendo em vista a ressignificação e transformação de suas práticas. Isso é fundamental para gerar a esperança necessária a todo o trabalho que vise mudanças em formas de pensar e agir. Trabalhar a partir de situações-limites ajuda a ancorar a ação formativa em um contexto de realidade objetiva, evitando espontaneísmos e mantendo os participantes engajados no processo pedagógico que possibilita transformar curiosidades menos críticas acerca do objeto de estudo, em curiosidades epistemológicas.

4.2 Análise crítica da realidade (seis encontros)

-Seleção coletiva de falas significativas e definição do tema gerador do grupo, ou seja, da fala capaz de sintetizar as necessidades/dificuldades sentidas pelos participantes na prática social estudada e de evidenciar o maior obstáculo a ser superado.

-Construção coletiva de um contratema, que se constituiu em uma síntese analítico-propositiva orientadora da nova visão de mundo que se queria construir, com o grupo, sobre a prática social pesquisada.

-Estudo de conceitos importantes da pedagogia problematizadora, a partir da leitura de textos e de diálogo com professores colaboradores, especialistas em educação, seguidos de debate.

-Apresentação para o grupo dos princípios e pressupostos da construção de redes temáticas.

-Explicação do trabalho com problematizações, na perspectiva freireana.

-Redução temática/Construção da rede temática do grupo:

-Explicação de possíveis relações entre as falas significativas escolhidas pelos participantes e o tema gerador, buscando aprofundar os conhecimentos dos sujeitos sobre as situações-limites expressas nas falas selecionadas e no tema gerador.

-Construção, em grupo, de problematizações programáticas. Isto é, questionamentos sobre as falas significativas, para gerar tópicos de conteúdo que seriam dispostos na rede temática. Objetivou-se, com essa atividade, possibilitar que os participantes experienciassem a práxis problematizadora como caminho possível de investigação da realidade e organização do conhecimento.

-Disposição dos tópicos de conteúdo na rede temática, permitindo aos participantes (re)conhecer e explorar os mesmos, em diferentes níveis (local, micro e macro) e dimensões (cultural, social e material), nos quais eles se encontram implicados na macroestrutura social, representada pela rede. Objetivou-se, com essa ação, que os sujeitos da pesquisa pudessem estabelecer relações entre diferentes conhecimentos contextualizados nos níveis e dimensões da rede, possibilitando uma apreensão ampla e crítica de alguns de seus condicionantes. Essa atividade permitiu, também, que fosse definido, coletivamente, um percurso para análise e compreensão dos tópicos de

conteúdo, entendendo-os como meios para a apreensão crítica da prática social pesquisada e para sua transformação, e não como fins em si mesmos.

-Identificação de teorias requeridas para compreensão crítica dos tópicos de conteúdo, capazes de indagar a realidade e auxiliar na desconstrução da prática instituída e em sua reconstrução/fundamentação. Objetivou-se, com essa atividade, selecionar um recorte do conhecimento sistematizado (textos, filmes, elenco de palestras, e outros) que permitisse aos educadores participantes (re)conhecer outras explicações possíveis para situações-limites que vivenciavam, em um horizonte de superação.

Nas ações que compuseram o momento de análise crítica da realidade, os princípios gnosiológico e epistemológico novamente se destacaram. Diante do tema gerador selecionado pelo grupo: “Verifico que o que é trabalhado na formação não está sendo transposto para a prática cotidiana dos educadores, na escola. Tenho a impressão de que as ações formativas não estão fazendo sentido”, foram realizadas três rodadas de problematização nas quais foram feitas questões sobre: a) as possíveis razões da resistência de professores em trabalhar com o que é proposto em suas práticas de formação continuada; b) as formas de ajuda que as equipes gestoras precisam/podem oferecer aos professores no enfrentamento de políticas educativas autoritárias; c) os meios pelos quais os docentes podem ser mais atuantes na luta por sua autonomia; e outras. Tais questões foram fundamentais para mobilizar os educadores a se organizarem para compreender a contradição central presente no tema gerador, qual seja, o distanciamento entre teoria e prática. Foi esse o momento de seleção dos conhecimentos sistematizados significativos para elaborar um “currículo de formação” que pudesse auxiliar os participantes a responder às questões da problematização.

Destaca-se, nesse momento, o valor do diálogo na formação docente. Sua compreensão profunda possibilitou que os educadores se exercitassem no difícil equilíbrio entre dizer a sua palavra e escutar, com atenção e respeito, a fala do outro. A assunção do diálogo pelos participantes, como um pressuposto ético da formação docente, também se mostrou imprescindível para definir a forma democrática e participativa com que os sujeitos argumentavam a favor de seus pontos de vista, abriam mão de posicionamentos em favor de outros, conseguiam trabalhar colaborativamente em atividades que exigiam concentração, mesmo com tempo limitado, venciam o medo para expor dúvidas e lacunas de conhecimento, traziam à tona os conflitos e buscavam consensos, sempre provisórios.

4.3 *Elaboração de propostas de ação (dois encontros)*

-Apresentação e discussão de exemplos de atividades programáticas dialógicas, desenvolvidas e utilizadas em contextos de formação.

-Construção, com os participantes da formação, de atividades programáticas, na perspectiva dialógica. As atividades deveriam incluir momentos de problematização inicial, organização do conhecimento e elaboração de propostas de ação que permitissem iniciar processos de superação das situações-limites estudadas.

-Debate das propostas de programação desenvolvidas, apontando avanços metodológicos e teórico-práticos.

-Levantamento coletivo de propostas de ação que pudessem ser postas em prática nos contextos profissionais dos educadores participantes.

-Levantamento de sugestões para exemplificar como seria possível dar continuidade às ações de formação da oficina, a partir das atividades programáticas elaboradas pelos sujeitos.

Nas ações realizadas no momento da elaboração das propostas de ação, os princípios político e axiológico foram aqueles que mais se destacaram. Foi importante o questionamento dos “porquês” e dos “para quês”, como crivo para refletir sobre as intencionalidades dos planos elaborados e para o necessário exercício de buscar enxergar como as coisas podem ser feitas de outras maneiras, desafiando o *status quo*. Mudar concepções e práticas que se aproximam mais de modelos bancários de educação, na formação, para uma concepção de educação problematizadora (FREIRE, 2005b), exigiu refletir e trabalhar, com concretude, junto aos educadores participantes para que eles pudessem, aos poucos, assumirem-se como sujeitos de aprendizagem e autônomos, capazes de propor ações transformadoras.

Uma proposta de formação de educadores, comprometida com a perspectiva freireana, não poderia se furtar de momentos dedicados à elaboração de propostas de ação para intervir na realidade dos sujeitos da prática educativa, em uma direção humanizadora. Freire deixa claro em sua obra que os problemas da realidade objetiva, da prática, não poderão ser solucionados apenas por meio da compreensão do real, da subjetividade dos seres humanos. A utopia de transformação defendida por esse educador exige ação. Nessa perspectiva, a concepção de prática difere do entendimento neotecnicista que a compreende como “treinamento do fazer”, um ato essencialmente mecânico e alienado que sufoca a criatividade

dos sujeitos. A prática é, sim, práxis, uma atividade que pressupõe um pensar crítico sobre si mesma e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador que implica construir relações, atribuir significados e desenvolver abstrações e novas ações.

Com grande força, mais uma vez, o conceito de diálogo transversalizou as ações dessa etapa de trabalho e se fez com respeito e criatividade entre os participantes, como condição de construção de conhecimento.

Dentre os vários conceitos da obra de Freire já comentados, nos três momentos da metodologia da investigação temática, a formação permanente, destacou-se como núcleo central de uma possível trama conceitual freireana (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013). A formação permanente, para Freire, ocorre nos diferentes espaços/tempos da existência do ser humano, na família, na escola, na universidade, na cidade, na vida. Portanto, na perspectiva freireana, a formação continuada dos educadores é um momento de sua formação permanente. Em sua experiência, à frente da SME-SP, Freire privilegiou “a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento de escolas próximas” (FREIRE, 2000). Este trabalho consistiu em organizar a formação de professores apoiada no princípio ação-reflexão-ação, em momentos que se caracterizavam pela reflexão crítica sobre a prática dos educadores, tendo em vista compreendê-la e fazê-la melhor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da oficina, procurou-se destinar alguns espaços para indagar aos participantes sobre pontos positivos, negativos e sugestões sobre as ações de formação, tendo a avaliação permeado os diferentes momentos da formação desenvolvida. Buscou-se captar a percepção dos participantes da prática formativa para torná-la melhor, aprofundando e ampliando propostas, modificando, corrigindo e refazendo outras, abandonando algumas e projetando o que ainda não tinha sido possível e necessário desenvolver.

A pesquisa-formação realizada possibilitou chegar a alguns resultados, que se encontram enumerados abaixo:

- a) Sistematização de uma proposta crítico-libertadora de formação permanente de educadores. Concretizado por meio da construção coletiva de um caminho de

- investigação e formação docente, comprometido com a superação de situações-limites apresentadas pelos participantes.
- b) Identificação e análise coletiva de razões dos obstáculos que se interpõem à formação continuada de educadores, nas escolas. Dentre as principais razões identificadas e analisadas no trabalho de formação, destacam-se: distanciamento entre teoria e prática; falta de investigação, na formação, dos reais motivos que causam os problemas vividos pelas escolas; condições de tempo e espaço para formação continuada oferecidas pelos governos; salários indignos pagos aos educadores; utilização de metodologias de formação conservadoras; falta de diálogo; silenciamento dos educadores por medo de punições administrativas e críticas de colegas e superiores; descontinuidade das políticas públicas de formação de educadores; promoção da meritocracia nas escolas e redes de ensino; fragilidades advindas da formação inicial dos docentes; e falta de compreensão e respeito pela identidade profissional do educador.
- c) Ampliação da compreensão dos educadores participantes sobre a formação permanente, na perspectiva freireana. Os participantes destacaram na avaliação que fizeram do processo de formação, a apreensão que tiveram do diálogo e da escuta como princípios ético-político-epistemológicos e exigências da formação docente; a compreensão da participação autêntica e do fazer coletivo como elementos fundamentais da prática da formação continuada de educadores; o entendimento da importância de considerar o contexto social de educadores e educandos no planejamento da formação docente; a apreensão crítica de elementos de um saber-fazer de pesquisa e docência que articula teoria e prática.
- d) Identificação de movimentos de transformação de formas de pensar e agir dos participantes com relação à formação docente. Os participantes declararam, em diferentes momentos de avaliação do processo formativo, sua adesão a valores inerentes à proposta de educação de Paulo Freire, tais como: solidariedade, tolerância, dialogicidade, respeito à identidade cultural do *outro*, “paciência-impaciente”, e outros, além dizer de intenções de mudarem suas práticas como formadores de educadores.

Em uma direção crítico-emancipatória, quando se distancia de tecnicismos e reducionismos, a pesquisa-ação articulada à formação docente pode se constituir em uma

força importante para o desenvolvimento profissional dos educadores e a promoção de justiça social (ZEICHNER, 2010). Esperou-se, com a pesquisa intervenção realizada, adensar contribuições ao campo da formação de professores, gerando conhecimentos e ações transformadoras que, embora criem soluções para cenários particulares, possam assumir um caráter público, ao serem socializados e divulgados no meio acadêmico-científico e, com isso, atingir diferentes cenários.

Os resultados obtidos na pesquisa aqui relatada apontam a necessidade da criação de novas ações e políticas de formação permanente de professores, na perspectiva freireana, que possam dar materialidade e sentido à formação docente que é realizada na escola. A metodologia da investigação temática vem se mostrando como um caminho consolidado, factível e promissor que contribui para a superação das dificuldades dos educadores, construído com eles, em seu percurso de formação.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, José André. P. **Solução alternativa para a formação de professores de ciências**. 1982. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- BOSCO PINTO, João *et. al.* Da investigação temática à pesquisa-ação. In: DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana; THIOLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação**: textos selecionados e apresentados. Belém: Instituto de Ciências Sociais e Aplicada da UFPA, 2014. p. 94-105.
- DELIZOICOV, Demétrio. **Concepção problematizadora do ensino de ciências na educação formal**. 1982. Dissertação de Mestrado - IFUSP/FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.
- _____. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- _____; ANGOTTI, José André; PERAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata Anastácio. Saberes da experiência docente em matemática e educação continuada. **Revista Quadrante**, vol. 8, n. 1 e 2, p. 33-59, 1999. Disponível em: <<http://www.apm.pt/portal/quadrante.php>>. Acesso em: 04 jun. 2014.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Cartas à Guiné-Bissau** – registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.
- PERAMBUCO, Marta Maria C. A. **Projeto ensino de ciências a partir de problemas da comunidade**: uma experiência no Rio Grande do Norte. Natal: UFRN; Brasília: CAPES/MEC/SPEC, 1983.

_____. Quando a troca se estabelece. In: Nídia Nacib Pontuschka (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

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

<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590/1162>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

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

SEGUIER, M. **Critique institutionelle et créativité collective**. Paris: Edition l’Harmattan, 1976.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. Política educacional e construção da cidadania. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clovis de. **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 204–236.

ZEICHNER, Kenneth M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

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

ⁱ Essa foi a questão problema investigada na tese de SAUL, A. (2015), associada à pesquisa “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção”.

ⁱⁱ A expressão pesquisa-formação está sendo utilizada no sentido de caracterizar uma pesquisa-intervenção para a formação docente, que se situa em uma vertente contra-hegemônica em relação às concepções e práticas convencionais de formação de educadores.

ⁱⁱⁱ Conferir Freire (2005b, p. 104).

^{iv} Na concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2005b; 2011), educação é subvertida e reduzida a um ato no qual um sujeito coisificado recebe conteúdos que outro lhe dá ou impõe. Perfis dos objetos de conhecimento e valores são “depositados”, “transferidos”, “narrados”, de um sujeito para o outro, possibilitando a este último apenas um “dar-se conta” dos objetos e não conhecê-los de fato, apropriar-se deles para recriá-los em situações existenciais concretas. A concepção bancária de educação reproduz a ideologia dominante e, por isso, precisa ocultar, mitificar a realidade. Para se viabilizar precisa negar o diálogo, a libertação e o conflito.

^v Os autores deste artigo trabalharam colaborativamente no planejamento, organização e desenvolvimento da oficina.

^{vi} Freire (2005b) ensina que o tema gerador é um aspecto real das práticas sociais dos sujeitos, que se evidencia em seus pensamentos e ações. Deve ser apreendido, portanto, das relações que os sujeitos estabelecem com o mundo e entre si, no mundo. Trata-se de trazer para o debate temas importantes, que expressam, segundo o autor: “...a representação concreta de muitas das ideias, valores, concepções e esperanças de uma época, como também os obstáculos ao ser mais dos homens” (2005b, p.107). Ainda sobre os temas geradores, Silva (2004), detalha ainda mais a compreensão de Freire: “Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas, recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos pré-estabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada.” (p. 162).

^{vii} De acordo com Silva (2004) “...todo tema traz, dialeticamente, um “contratema” implícito ou explícito. [...] Se podemos considerar o tema como ponto de partida pedagógico, o “contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica/propositiva, desveladora da realidade local que se pretende construir com os educandos, na perspectiva da intervenção na realidade imediata. [...] todo tema gerador é uma contradição revelada pelo seu contratema correspondente.” (SILVA, 2004, p. 213- 214).

^{viii} Detalhes sobre a construção da rede temática utilizada na oficina podem ser encontrados em A. Saul (2015).

^{ix} Na obra de Freire, os muitos conceitos tratados pelo autor se encontram imbricados em uma trama de relações. A compreensão inicial que se pode ter sobre um determinado conceito é enriquecida e ampliada em um processo de cisão e re-totalização, que resulta em um conhecimento mais denso e complexo dos conceitos, porque relacional.

^x Freire (2005b) entende que as codificações são representações de situações existenciais dos educandos, consubstanciadas por meio de múltiplos canais de comunicação (texto, imagem, música, teatro e outros). A codificação permite aos sujeitos que reconheçam os espaços onde vivem e trabalham, ampliem sua percepção sobre sua realidade e, como essa realidade se integra ao mundo, isto é, como a ação dos sujeitos constrói o mundo e como o mundo impacta a sua formação. As codificações fazem a mediação entre o contexto concreto e o contexto teórico e representam sempre um discurso a ser lido pelos sujeitos da pesquisa. Toda codificação implica uma descodificação. Essa última, como proposta por Freire, é mais que decodificar, que significa ser capaz de traduzir um código. A descodificação consiste na leitura que se faz da realidade codificada, implica informação, entendendo que conhecer não é adivinhar (FREIRE, 1977). É um esforço de apreensão das causalidades implícitas e explícitas na codificação, em diferentes dimensões, realizado colaborativamente. Essa leitura é feita em diferentes níveis, desde uma descrição superficial da realidade codificada até uma análise crítica, que permite a compreensão de sua estrutura profunda (FREIRE, 1981).

^{xi} Utiliza-se aqui a aceção de Fiorentini *et al.* na qual os saberes experienciais são reconceituados como: “...saberes práticos, ligados à ação, mesclando aspectos cognitivos, éticos, emocionais e afetivos.” (1999, p. 55).

^{xii} A esse respeito, consultar Freire (1981) sobre o conceito de ciclo gnosiológico.