

Paulo Freire e a formação docente: convergências e divergências entre as racionalidades técnica, prática e crítica

 Danilo Romeu Streck*

 Diandra dos Santos de Andrade**

Resumo: Este artigo, fruto de uma dissertação, tem por objetivo discorrer sobre o papel do pensamento freireano na história da formação docente no Brasil, dando destaque à construção de currículos a partir de modelos de formação docente e suas diferentes racionalidades: técnica, prática e crítica. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico, cuja análise é centrada nas obras *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*. As conclusões enfatizam os múltiplos paradigmas presentes na história e nas políticas curriculares brasileiras, dando ênfase à relação dialética entre a criticidade do *ser mais* e a formação mercantilista dos cursos de licenciatura. Apontam, ainda, para a necessidade de (re)significar o legado e a atemporalidade do pensamento freireano.

Palavras-chave: formação inicial, formação docente, Paulo Freire, Currículo.

Paulo Freire y la formación docente: convergencias y diferencias entre las racionalidades técnica, práctica y crítica

Resumen: El artículo, resultado de una disertación, tiene como objetivo discutir el papel del pensamiento freireano en la historia de la formación docente en Brasil, destacando la construcción de planes de estudio basados en modelos de formación docente y sus diferentes racionalidades: técnica, práctica y crítica. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico, cuyo análisis se centra en las obras *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la tolerancia*, *Maestra sí, tía no* y *Miedo y osadía*. Las conclusiones enfatizan los múltiples paradigmas presentes en la historia brasileña y las políticas curriculares, enfatizando la relación dialéctica entre la criticidad de *ser más* y la formación mercantilista de las carreras de pregrado; también señalan la necesidad de (re) significar el legado y la atemporalidad del pensamiento de Freire.

Palabras clave: formación inicial, formación docente, Paulo Freire, planes de estudio.

* Doutor em Fundamentos Filosóficos da Educação (Rutgers - The State University of New Jersey). Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: drstreck@gmail.com

** Mestra em Educação (Unisinos). Graduada em Letras - Português (Unisinos). E-mail: diandra.lettras@gmail.com



Introdução

Qual o papel que Paulo Freire ocupa na formação inicial de professores/as? Como sua obra e seu pensamento perpassam pelos currículos do Ensino Superior? Patrono da Educação Brasileira, sua presença ou ausência nos cursos de licenciatura são indicativos das diferentes racionalidades que guiam as instituições de Ensino Superior. Para o autor, a formação docente necessita de espaços de valorização, de superação, de pesquisa, de coletividade e de resistência, pois estes são princípios indispensáveis àqueles e àquelas que lutam e buscam uma educação libertadora e problematizadora. Dessa forma, sua obra encontra nas instituições de Ensino Superior um campo fecundo para discussão, uma vez que a universidade tem papel fundamental no processo de humanização dos sujeitos.

Neste artigo, buscamos discorrer sobre a história da formação docente no Brasil, dando destaque à construção de currículos a partir de modelos de formação docente e suas diferentes racionalidades (técnica, prática e crítica), com vistas às contribuições do pensamento freireano para reflexões acerca de uma formação docente pautada pela racionalidade crítica. Trata-se, portanto, de um estudo teórico-bibliográfico, uma vez que busca esclarecer as possibilidades de transformação de um determinado fenômeno ao longo do tempo (Triviños, 1987).

O texto é fruto de uma pesquisa em nível de mestrado que buscou investigar a presença do pensamento de Paulo Freire em cursos de licenciatura e promover reflexões acerca das contribuições do autor para um modelo de formação docente crítico e transformador - tão necessário no atual contexto brasileiro. Para atender ao objetivo deste recorte, são analisadas quatro obras do referido autor: *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*, em função do enfoque didático-pedagógico dos textos. Em diálogo com outros autores, apresentamos os estudos de Scheibe (2008), Saviani (2009; 2011), Diniz-Pereira (1999), Diniz-Pereira e Zeichner (2002; 2008) e Saul e Saul (2016)

tendo como premissa que as racionalidades aqui apresentadas são lógicas que geram proposições, isto é, diferentes posições para a formação docente.

O texto divide-se em três partes: na primeira é feito um breve resgate histórico da formação de professores/as a partir das três racionalidades já mencionadas, a fim de compreender como, ao longo da história recente, os currículos dos cursos de licenciatura foram (e são) construídos no Brasil. Em seguida, apresentamos as contribuições de Paulo Freire para a formação docente a partir da análise dos livros *Pedagogia da Autonomia*, *Pedagogia da Tolerância*, *Professora sim, tia não* e *Medo e Ousadia*. Por fim, nas considerações finais, ressaltamos as contribuições do autor para uma formação docente pautada pela criticidade, pelo comprometimento e pela rigorosidade.

1. Paradigmas da formação docente: racionalidade técnica, prática e crítica

De acordo com os estudos de Saviani (2009), no início da década de 1930 ampliaram-se os espaços de formação de professores/as no Brasil, e havia uma preocupação com a formação docente, que transitou entre as escolas normais e as universidades. Como as universidades tinham formação de bacharéis, surgiram novas medidas legais, a fim de promover formação de professores/as em nível superior. Dessa forma, era acrescentado um ano a mais nos cursos, para que fossem oferecidas disciplinas da área da Educação (fórmula 3 + 1). Ao final, o aluno/a obtinha o título de licenciado/a em determinada área, podendo, assim, atuar como professor ou professora no ensino primário e secundário.

Em 1934, foi criado o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, que possibilitou a primeira experiência brasileira de formação universitária de professores/as no Brasil. De acordo com Scheibe (2008: 47) “[...] cabia ao Instituto a formação técnica dos professores, cuja qualificação teórica específica competia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”. Contudo, essa iniciativa foi extinta em 1938. Dessa forma, segundo Saviani

(2009: 145), “[...] uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”. Sendo assim, inicialmente, os Institutos de Educação promoviam uma formação docente pensada a partir das exigências da pedagogia, que “[...] buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009: 145).

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, que teve grande influência na educação brasileira, a estrutura curricular e o modelo de formação docente foram, novamente, reformulados. As escolas receberam novas diretrizes e o ensino tecnicista passou a ser o imperativo do Estado. Como consequência, a educação passou a responder aos novos interesses do governo, o que influenciava diretamente no conteúdo dos currículos de formação docente, que, por sua vez, deveriam contemplar temas de relevância social, bem como atender às exigências do mercado de trabalho. Conforme Saviani (2011: 382)

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

Nos anos seguintes ao Golpe, muitas outras mudanças aconteceram. Destaca-se que nas universidades a Reforma Universitária de 1968 – mesmo que tenha fomentado iniciativas inovadoras - apresentou influências na formação de professores e professoras, uma vez que “[...] abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o “*antigo padrão brasileiro de escola superior*” (Martins, 2009: 17).

Além da preocupação com o currículo, que fomentava uma formação voltada ao trabalho, tinha-se a preocupação com a descaracterização dos profissionais da educação, cujas identidades eram reduzidas a meros transmissores de conhecimento. Logo, exigia-se a criação de políticas públicas e leis que determinassem novas diretrizes e bases para a formação docente.

Diante disso, ao longo dos anos, a formação docente apresentou problemas em relação às exigências e aos diversos modelos pautados por racionalidades contrapostas. Nesse sentido, entre os anos 1980 e 1990, havia uma preocupação, por parte dos educadores/as, com uma formação que fomentasse a transformação social, discussão presente na obra de Paulo Freire. Para tanto, segundo o autor, deve-se estabelecer uma prática dialógica, que possibilite a conscientização dos sujeitos. Freire (1987: 43) afirma que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Todavia, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, - que marca um momento importante da história da educação brasileira - foram criados Institutos de Nível Superior com uma formação docente "compacta". Segundo Saviani (2009: 148) a LDB

[...] sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

As novas determinações - que envolviam cursos que seriam (ou não) mantidos, locais de formação, nova carga horária, formação continuada, etc. - modificaram a formação de professores e professoras, bem como influenciaram a construção dos currículos, produzindo efeitos significativos.

O modelo de formação em implantação pela reforma em curso colocava-se contrário aos princípios que vinham sendo articulados num movimento que amadurecia as concepções de formação com a intenção de superar tradicionais dicotomias, integrando teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (Scheibe, 2008: 46).

Em 1997, o Parecer CP nº 04/97 aprovou novas diretrizes para os cursos de licenciatura. No documento, pode-se encontrar um trecho que apresenta uma preocupação com o futuro da formação docente brasileira:

Há uma história já longa em torno da formação de professores em nosso país, que não pode ser ignorada, ao nos voltarmos para a busca de soluções dos problemas atuais, sob pena de repetirmos erros já cometidos e não aproveitarmos lições já aprendidas. Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produz ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico (Brasil, 1997).

Além disso, nos anos seguintes outros documentos apresentaram orientações oficiais para a formação de professores e professoras, sobretudo os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 1999), que marcam a criação de Institutos Superiores de Educação, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e professoras (Brasil, 2000; 2019). Os documentos indicam, no que se refere à formação inicial, uma preocupação quanto ao desenvolvimento de competências, tanto profissionais, como pessoais. Conforme Freitas (2002: 137), todas essas mudanças

Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

A Resolução CNE/CP Nº2 de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação) prevê uma formação docente que contemple o desenvolvimento de competências essenciais, divididas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Nesse modelo, a formação inicial em nível superior deve garantir aprendizagens em seus aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais de sua formação, “[...] tendo como perspectiva

o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Brasil, 2019: 2).

Ainda, segundo a Resolução CNE/CP N°2 de 20 de dezembro de 2019, uma das competências docentes que deve ser desenvolvida na formação inicial é

[...] valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2019: 14)

Contudo, atualmente, ainda temos uma formação inicial docente que apresenta precariedades nas políticas formativas, “[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2008: 148). Ademais, as questões apresentadas pelos autores/as alertam-nos sobre a relação existente entre a educação e os interesses de mercado, sobretudo no que diz respeito à formação inicial de professores/as, estes que devem ser “competitivos”, “produtivos” e “eficientes”, atendendo às necessidades do mercado.

Sendo assim, a formação cidadã, democrática e transformadora, muitas vezes, dá espaço para uma formação tecnicista, que transforma as dimensões da formação humana em segmentos de mercado. Segundo Diniz-Pereira (1999: 111) “[...] essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante o que é denominado de modelo da *racionalidade técnica*”. Para o autor

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao *modelo da racionalidade técnica*. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste numa solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön, 1983, *apud* Diniz-Pereira, 2002, posição 198).

Nesse modelo, que concebe a formação como um conjunto de saberes e técnicas, professores e professoras são vistos como técnicos/as, isto é,

“[...] especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (Diniz-Pereira, 1999: 112). Para formar o/a professor/a técnico/a, é necessário “[...] um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação”.

Ressaltamos que esse modelo de formação, pautado pela *racionalidade técnica*, é considerado inadequado, uma vez que prioriza a formação teórica em detrimento da formação prática. Assim, a teoria – assumida como suficiente para o exercício da docência – e a prática – o espaço de aplicação da teoria – são vistas de forma separadas. Ademais, os imperativos desse modelo tradicional de formação são: treinamento e transmissão de conhecimento.

Nesse modelo, currículos são construídos de forma técnica e impessoal e, muitas vezes, de forma dogmática. Na maioria das vezes, não há ações participativas e democráticas. Tal lógica é bastante distante da proposta freireana, uma vez que não há ações pautadas em diálogo, isto é, nem todos os sujeitos podem construir e problematizar questões relacionadas à educação. Há, apenas, a aplicação e o consumo de conhecimentos por parte de alunos e alunas, e as propostas curriculares são elaboradas “de cima para baixo”.

Há 20 anos, Diniz-Pereira já nos alertava sobre os problemas desse modelo de formação, presente em algumas universidades brasileiras. Para o autor, o modelo ainda não havia sido superado, já que “[...] disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuavam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas” (Diniz-Pereira, 1999: 112). Além disso, os cursos de licenciatura continuavam inspirando-se nos cursos de bacharelado, “[...] em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário” (Diniz-Pereira, 1999: 112).

Vale destacar que, segundo o autor, várias universidades do mundo seguem esse modelo para a construção de seus currículos, muitas delas com

programas financiados pelo Banco Mundial (BM), que tem “[...] sido um dos mais importantes veículos de divulgação da racionalidade técnica e científica em reformas educacionais e mais especificamente na formação de professores no mundo” (Diniz-Pereira, 2002: 243).

A partir disso, Diniz-Pereira apresenta-nos três modelos de formação docente baseados no modelo de *racionalidade técnica*:

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar os professores para desenvolverem suas habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991, Tatto, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991), *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983, Listone Zeichner, 1991, Tabacnick e Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2002: 231, grifo do autor).

Como alternativa de (suposta) superação a esse modelo, surge no início do século XX, o modelo pautado pela *racionalidade prática*, no qual a prática não é vista apenas como *locus* da aplicação de um conhecimento científico e/ou pedagógico, “[...] mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (Diniz-Pereira, 1999: 113). Nesse modelo, o/a professor/a é visto/a como um profissional autônomo, isto, que determina suas próprias escolhas. Assim, ele/ela é incentivado/a a refletir “[...] sobre os problemas da prática e a orientar suas ações em função de justificativas pedagógicas” (Saul e Saul, 2016: 21). Os autores afirmam, ainda, que nesse modelo

[...] o conhecimento não se reduz a um controle reprodutivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. São valorizados aspectos mais amplos do contexto escolar, como relações sociais e morais, distante ainda de uma intencionalidade transformadora (Saul e Saul, 2016: 21)

Em relação à formação docente, há, no mínimo, três modelos dentro da *racionalidade prática* destacados por Diniz-Pereira:

[...] *o modelo humanístico*, no qual os professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999), *o modelo de ensino como ofício*, no qual

o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (Tatto, 1999), o *modelo orientado pela pesquisa*, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (Tabachnick e Zechner, 1991) (Diniz-Pereira, 2002: 297).

Contudo, embora existam alguns princípios importantes e que contribuem para uma formação docente pautada pela pesquisa, o modelo da *racionalidade prática* também pode ser contestado, uma vez que a prática se apresenta, muitas vezes, de forma desarticulada com a teoria. Além disso, esse modelo, embora busque superar a *racionalidade técnica*, concebe a prática como uma “formação em serviço”, promovida por cursos aligeirados e, às vezes, sem intencionalidade. Em suma, “[...] a prática não pode ser reduzida ao controle técnico”, uma vez que “[...] o conhecimento dos profissionais não pode ser visto como um conjunto de técnicas ou um kit de ferramentas para a produção da aprendizagem” (Diniz-Pereira, 2002: 265).

Ainda, de acordo com o autor, esse modelo também acarreta uma urgência em habilitar profissionais para atuarem em sala de aula. Logo,

Em nome dessa urgência, a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço (Diniz-Pereira, 1999: 114).¹

Nesse sentido, o modelo que busca superar os pressupostos pautados pela *racionalidade técnica* e pela *racionalidade prática*, é o da *racionalidade crítica*. Segundo Diniz-Pereira ele incorpora, no mínimo, três outros modelos:

O **modelo sociorreconstrucionista**, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículo para a promoção de uma maior igualdade, humildade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (Liston e Zeichner, 1991), o **modelo emancipatório outransexivo** o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político² e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites para transgredir (Hooks, 1994); e o **modelo ecológico crítico**, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da

¹ Dessa forma, compreendemos que esse modelo atende às demandas do mercado, sobretudo no preparo dos profissionais da educação.

² Vale ressaltar que o ativismo político, segundo Freire, deve ser compreendido com uma prática que envolve sempre ação e reflexão, não apenas um ou outro.

sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (Carson e Sumara, 1997) (Diniz-Pereira, 2002: 364, grifo nosso).

Destacamos a compreensão desses modelos, uma vez que se aproximam da pedagogia freireana, a qual fomenta a construção de práticas educativas que valorizam e incentivam a criação de possibilidades, a construção de aprendizagens coletivas e de processos emancipatórios. Além disso, Freire acreditava na educação como um dos caminhos para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, solidária e menos desigual.

Ainda segundo Diniz-Pereira, no modelo da *racionalidade crítica*,

[...] a educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo sócio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir – uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual – *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo e, finalmente, *problemática* – “seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ele cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (Carr e Kemmis, 1986, *apud* Diniz-Pereira, 2002: 320, grifo do autor).

Em relação à construção de currículos, Diniz-Pereira afirma que nesse modelo, teoria e prática apresentam-se concomitantes e articuladas. Para isso, a prática docente “[...] deve aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação” (Diniz-Pereira, 1999: 113). Ademais, a palavra-chave desse modelo é “pesquisa”, que exige que professores/as se tornem “figuras críticas”, criando oportunidades para “[...] aprender a partir de sua experiência e planejar sua própria aprendizagem” (Carr e Kemmis, 1986, *apud* Diniz-Pereira, 2002: 343). Nesse sentido, os/as docentes são vistos como questionadores/as, isto é, como aqueles/as que levantam um problema. Vale destacar que esse perfil questionador também aparece nos modelos de racionalidade *técnica* e *prática*, porém,

[...] tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva

mais interpretativa, e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2002: 343).

Em relação à visão política, Diniz-Pereira cita os estudos de Paulo Freire, uma vez que o autor “[...] desenvolveu uma ideia política sobre tal concepção, por meio de seu método do diálogo de levantamento de problemas” (Diniz-Pereira, 2002: 353). Ainda, para Diniz-Pereira (2002: 353), a partir do modelo freireano

[...] uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como coinvestigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno, por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído de “cima para baixo”.

Segundo Saul e Saul (2016: 22) nos modelos construídos a partir dessa racionalidade “[...] de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade”. Com base nisso, os professores e professoras desenvolvem práticas educativas baseadas em uma perspectiva problematizadora, construindo conhecimentos com os alunos e alunas, “[...] a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social” (Saul e Saul, 2016: 22).

Sendo assim, é a partir da *racionalidade crítica* que os educadores/as são instigados a ter um comprometimento com a transformação social. Logo, o modelo crítico de formação aproxima-se dos estudos desenvolvidos por Paulo Freire, estes baseados em diálogo e em criticidade. Para Freire, é a partir do diálogo crítico que professores/as e alunos/as refletem sobre a realidade na qual estão inseridos/as e, dessa forma, podem intervir na sociedade a fim de transformá-la.

Em relação aos cursos de licenciaturas, pensar as racionalidades como lógicas gera uma série de proposições de formação, uma vez que envolvem diferentes visões de mundo e distintos interesses. Nesse sentido, cabe às universidades o comprometimento com projetos e currículos que defendam uma formação justa, igualitária e humanizadora, não atendendo às demandas da educação bancária e aos projetos hegemônicos, tecnocratas, autoritários e desumanizadores.

Ademais, a formação docente humanizadora não pode ser compreendida apenas em um conjunto de disciplinas/atividades acadêmicas, mas em um projeto político pedagógico que perpassa as disciplinas e as ações dos professores e professoras. Para tanto, é necessário valorizar as realidades dos licenciandos e licenciandas, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico a partir de projetos, leituras, debates e do compartilhamento de experiências (concretas).

Baseado em Paulo Freire, Scocuglia (2005: 87) disserta sobre a construção curricular na educação básica. Embora a universidade não seja seu foco, pensamos que há alguns princípios importantes em suas discussões

[...] a construção do currículo, alicerçada pelo conhecimento-consciência diálogo, facilitaria a prática e a reflexão sobre os conteúdos e as metodologias, abriria a possibilidade concreta para que os currículos educacionais ganhassem continuamente criticidade e qualidade, e contribuíssem (na própria ação constante "em serviço" de refazê-lo) para a reeducação do coletivo que faz a educação e a escola. As relações homem-mundo com as palavras, os conceitos e as metodologias constituiriam a base fundamental de um currículo humanizado e progressista no sentido de contribuir com as mudanças sociais e educacionais [...]

Ademais, para Freire, homens e mulheres são seres relacionais, que por estarem no mundo são capazes de conhecer, criar e interagir com ele. Sendo assim, os modelos de formação docente, a construção curricular e as ações dos professores/as devem ser influenciadas, sobretudo, no que diz respeito às experiências, aos interesses, às culturas, ao cotidiano e aos conhecimentos da comunidade escolar.

2. Paulo Freire e a formação de professores e professoras: contribuições àqueles e àquelas que ousam aprender e/a ensinar

Paulo Freire denunciava práticas de desigualdades dentro dos espaços educativos, fomentando movimentos e alternativas libertadoras, pois acreditava na educação como forma de libertação, isto é, como alternativa efetiva no combate aos regimes de dominação. Para o autor, o diálogo deve ser a base das práticas educativas, nas quais professores/as e alunos/as

trabalham e aprendem em conjunto. Segundo Streck *et al.* (2014: 11) a obra de Freire

[...] não foi importante só no âmbito da educação popular e da alfabetização. A cada dia compreendemos melhor o que ele representa enquanto intelectual que propõe a superação do modelo de escola e de educação que se faz no Brasil e no mundo.

Ademais, a obra dele é marcada por inúmeras discussões a respeito das práticas e das vivências dentro de sala de aula. Contudo, há quem diga que seus estudos não eram direcionados aos cursos de licenciatura, mas, sim, a professores/as no exercício de sua profissão (isto é, em formação permanente) ou a (futuros) pedagogas/os.

Sabemos que Paulo Freire tinha uma relação direta com a Universidade, já que exerceu o cargo de professor universitário tanto no Brasil quanto no exterior. Durante a sua vida, transitou entre salas de aula de diferentes espaços educativos. Logo, era possível fazer relações entre os diferentes contextos, o que ampliava as problematizações sobre a realidade da educação brasileira daquela época.

Ademais, é importante destacar que Freire nunca reduziu, tampouco limitou, sua obra a um contexto educacional, pelo contrário. Embora não escrevesse diretamente para universidade, acreditava que seus estudos sobre a história da educação, política, ética, cotidiano escolar, emancipação e libertação dos sujeitos contemplavam professores/as em formação inicial, assim como docentes em exercício. Dessa forma, problematizar a educação universitária brasileira a partir da obra de Freire é pertinente e necessário, uma vez que o autor propõe uma educação voltada à racionalidade prática e crítica, na qual alunos e alunas, professores e professoras constroem conhecimentos a partir de suas realidades e necessidades.

De acordo com Paulo (2018: 167) muitas universidades estavam (e ainda estão) situadas sobre “[...] uma política sustentada pelo neoliberalismo, cujos ideais são a expansão econômica, política e ideológica da mercantilização da educação”. Dessa forma, segundo Freire, só é possível

superar essa realidade a partir de uma pedagogia crítica. Na obra *Pedagogia da Indignação*, ao falar das tarefas da pedagogia crítica, o autor afirma que

[...] a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do “pragmatismo” neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos. Ao treinamento e não à formação. A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada que ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento. É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (Freire, 2000: 43)

O educador preocupava-se com a formação inicial e reconhecia, também na academia, o engessamento de currículos e uma formação voltada à racionalidade técnica, isto é, focada no trabalho profissional. Para ele “[...] necessária e urgente se fazem a união e a rebelião das gentes contra a ameaça que nos atinge: a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à ‘fereza’ da ética do mercado” (Freire, 2019: 125). Além disso, para o autor, na visão tecnicista “[...] o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo” (Freire, 2000: 95). Nesse caso, como já mencionado anteriormente, as identidades dos professores/as são reduzidas a meros transmissores de conhecimento.

Na obra *Medo e Ousadia*, escrita com Ira Shor, o autor evidenciou os problemas dos programas de formação tradicional, uma vez que não contribuem para uma educação libertadora³. Em diálogo com Shor, Freire afirmou que

[...] os professores têm poucas oportunidades de ver salas de aula libertadoras. Os programas de formação de professores são quase sempre tradicionais e as escolas que eles frequentam não estimulam a experimentação (Freire e Shor, 1986: 27).

³ A educação libertadora é “[...] uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer” (Freire e Shor, 1986: 46).

Nesse livro, publicado na década de 1980, os autores já indicavam que professores/as precisam desenvolver o pensamento crítico, a fim de serem comprometidos com a educação libertadora.

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (Freire e Shor, 1986: 52).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, o autor ressalta que a questão da “[...] formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central em torno de que gira o texto” (Freire, 2019: 45). Além disso, afirma que

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, e, de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (Freire, 2019: 13).

Nesse sentido, o autor apresenta um conjunto de saberes que se opõe à lógica tradicional. Para o autor, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, isto é, propõe mudanças na sociedade. Logo, uma formação que visa a libertação dos sujeitos deve ter intencionalidade. De acordo com Freire

[...] Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê (Freire, 2019: 94).

Também, aprender e/a ensinar exige que o sujeito reconheça que a educação é ideológica, logo, não há neutralidade, tampouco omissão:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança

metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas (Freire, 2019: 130).

Ademais, aprender e ensinar exige disponibilidade para o diálogo, que deve ser baseado em amor, em criticidade, em comprometimento e em esperança. Segundo Freire (2019: 133) “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Sendo assim, na formação docente, a educação é libertadora quando estabelece uma relação dialógica entre professores/as e alunos/as, fomentando a compreensão crítica da realidade. Se não há diálogo, não há reflexão e, conseqüentemente, não há transformação dos sujeitos.

No livro *Professora sim, tia não*, o educador aborda as complexidades da docência, sobretudo no que diz respeito ao comprometimento com a profissão, que deve ser exercida com amorosidade e paciência, e que exige coragem, posicionamento, tolerância, ousadia e humildade. Vale destacar que esses princípios podem e devem ser desenvolvidos na formação inicial. Todavia, é necessário que sejam promovidas práticas que articulem teoria e realidade escolar.

Para Freire, a profissão docente deve ser assumida com responsabilidade e, para isso, os sujeitos precisam estar preparados para os desafios do cotidiano escolar. O autor também ressalta que a profissão exige um “amor armado”, isto é

[...] um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. É essa a forma de amar indispensável ao educador progressista e que precisa de ser aprendida e vivida por nós. Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar (Freire, 2009: 57).

Além disso, nas cartas o autor reflete sobre o compromisso dialógico que os docentes precisam assumir durante a formação. Por essa razão, a partir desta análise é possível afirmar que Freire preocupava-se com a

formação inicial de professores/as, e, ao longo de sua obra, buscou problematizar questões importantes ao processo de formação e a construção de identidade docente.

Conclusões

Conforme apresentado no primeiro tópico deste artigo, nos modelos de formação docente há uma disputa entre diversos modelos que contemplam (ou não) alguns interesses, sejam individuais ou coletivos, sejam de opressores, da classe popular, entre outros. Dessa forma, o debate sobre os diferentes modelos não pode ser apenas uma discussão conceitual, mas também uma prática, que deve contemplar o diálogo entre coordenadores/as, docentes e licenciandos/as, na busca por uma formação docente que esteja a serviço de todos e todas, e não apenas a um grupo específico.

Diferente das propostas de formação pautadas pelas racionalidades técnica e prática, a pedagogia freireana contempla a construção de práticas educativas baseadas em uma perspectiva crítica de formação, dentre a qual estão os modelos apresentados por Diniz-Pereira (2002), tais como o modelo *socorreacionista*, o *modelo emancipatório* ou *transgressivo* e o *modelo ecológico crítico*.

Este breve esforço analítico evidenciou que Paulo Freire apresenta inúmeras contribuições para a formação humanizadora, tais como: a valorização de diversos saberes, a consciência do inacabamento; a consciência crítica; a impossibilidade de neutralidade; o respeito aos diversos saberes; o olhar respeitoso e cuidadoso com o/a outro/a; a abertura à escuta e ao diálogo; a rejeição de toda forma de discriminação; a problematização de questões relacionadas à educação bancária e a convicção de que é possível transformar o mundo a partir do coletivo.

A ampliação do estudo da obra de Freire é indispensável àqueles/as que buscam uma formação docente pautada pelo respeito, pelo diálogo com o diferente e pela reflexão crítica sobre o atual sistema educacional. É

possível discordar, concordar ou reinventar seu pensamento, mas, para isso, é necessário, antes de tudo, conhecê-lo.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer N° CP 04/97*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 11 de março de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf> Acesso em: 20fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. *Parecer N°CP115/99*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação, 10 de agosto de 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300016&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 20fev. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 68. Dez/1999. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf> Acesso em: 20fev. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. E-book

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.) *Justiça Social: desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. E-book

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. E-book.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 2009.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. [online], v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

MARTINS, Carlos Benedito. *A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02> Acesso em: 20fev. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação. Vol. 14, nº40. Rio de Janeiro. Jan/Abril, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012. Acesso em: 14 fev. 2021.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. *Contribuições de Paulo Freire para uma formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*. Educar em Revista. Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016.

SCHEIBE, Leda. *A formação de professores no Brasil: a herança histórica*. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 2, n. 23, jan/dez, 2008. Disponível em https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf Acesso em: 20fev. 2021

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. Revista Lusófona de Educação. Campo Grande, Lisboa, v. 6, n. 6, 2005. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/848>. Acesso em 20fev. 2021

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; MADCHE, Flavia; KEIL, Ivete; GAIGER, Luiz Inácio (Orgs.) *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.