



ISSN nº 2595-7341

Vol. 5, n. 2, Maio-Agosto, 2022

DOI://doi.org/10.20873/uft-v5n2/15228

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE: CONCEITO E HISTORICIDADE¹

TEACHER TRAINING IN PAULO FREIRE: CONCEPT AND HISTORICITY
FORMACIÓN DOCENTE EN PAULO FREIRE: CONCEPTO E HISTORICIDAD

Jose Carlos Silveira Freire²
Ivanilde Apoluceno de Oliveira³
Neila Barbosa Osório⁴

Resumo: O artigo discute as condições e possibilidades da teoria pedagógica de Paulo Freire informar uma teoria da formação humana e particularmente, da formação de professores. Trata-se de um estudo teórico-conceitual centrado na literatura pedagógica de Paulo Freire. O trabalho ancorou-se na Hermenêutica como metodologia de investigação por considerar que este procedimento racional permite

¹ Artigo produzido como requisito parcial para a conclusão do estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação, UEPA, sob a supervisão da Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, da Universidade Estadual do Pará (UEPA), e sob co-orientação da Dra. Neila Barbosa Osorio, da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

² Professor Curso de Pedagogia -UFT - Miracema - Pedagogo. Mestre em Educação - FE - UFG. Atua na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Doutorando em Educação FE-UFG.

³ Ivanilde Apoluceno de Oliveira realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. Coordena o Procad-Amazônia do PPGED-UEPA-CAPES desde 2018.

⁴ Pós-Doutorado em Educação pela UEPA/PA. Doutora em Ciência do Movimento Humano pela UFSM/RS. Mestrado em Educação pela UNESP de Marília/SP. Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica Dom Bosco/MS1981. Pesquisadora produtividade pela FAPT-TO, foi premiada em 1999, como Pioneira em Educação de Velhos no Estado de Mato Grosso do Sul. Em 2004, ingressa como professora pesquisadora na Universidade Federal do Tocantins no Colegiado de Pedagogia. Docente do Programa Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFT na linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas.

apreender os sentidos e significados do discurso pedagógico freireano elaborados no diálogo crítico e fecundo do autor em sua relação com o mundo. A concepção freireana de educação como emancipação permanente do gênero humano orienta o sentido e o significado da formação de professores como um processo sociocultural que incorpora as dimensões da formação inicial e continuada.

Palavras-chave: Formação de Professores. Emancipação. Práxis. Dialogicidade. Pedagogia do Oprimido.

Abstract: The article discusses the conditions and possibilities of Paulo Freire's pedagogical theory to inform a theory of human formation and, particularly, of teacher formation. This is a theoretical-conceptual study centered on Paulo Freire's pedagogical literature. The work was anchored in Hermeneutics as an investigation methodology, considering that this rational procedure allows apprehending the senses and meanings of Freire's pedagogical discourse elaborated in the author's critical and fruitful dialogue in his relationship with the world. Freire's conception of education as the permanent emancipation of the human race guides the direction and significance of teacher education as a sociocultural process that incorporates the dimensions of initial and continuing education.

Keywords: Teacher training. Emancipation. Praxis. Dialogicity. Pedagogy of the Oppressed.

Resumen: El artículo discute las condiciones y posibilidades de la teoría pedagógica de Paulo Freire para informar una teoría de la formación humana y, en particular, de la formación docente. Se trata de un estudio teórico-conceptual centrado en la literatura pedagógica de Paulo Freire. El trabajo se ancló en la Hermenéutica como metodología de investigación, considerando que ese procedimiento racional permite aprehender los sentidos y significados del discurso pedagógico de Freire elaborado en el diálogo crítico y fecundo del autor en su relación con el mundo. La concepción freireana de la educación como emancipación permanente del género humano orienta el rumbo y el significado de la formación docente como proceso sociocultural que incorpora las dimensiones de la formación inicial y continua.

Palabras clave: Formación Docente. Emancipación. Práctica. Dialogicidad. Pedagogía del Oprimido.

INTRODUÇÃO

Vivemos tempo difíceis, tempos de obscurantismo na esfera social, cultural e política. Essa é a percepção geral de quem vive os efeitos da *onda conservadora* que se abateu no Brasil, cuja gênese situa-se nos protestos estudantis de 2013 e, na ascensão da extrema direita que conduziu Jair Bolsonaro à vitória eleitoral de 2018. Ao assumir a presidência da república, em 2019, Jair Bolsonaro envidou uma pauta de negação à ciência e à cultura. No âmbito da cultura se colocou frontalmente contra o legado e a obra de Paulo Freire. O primeiro ataque foi a investida contra o título de “Patrono da Educação Brasileira conferido pela Lei nº. 12.612/2012. A partir de então assistimos uma verdadeira “cruzada” contra a obra e a memória de Paulo

Freire. Dentre as acusações perfiladas a Paulo Freire a mais grave é a de responsabilizá-lo pelos baixos resultados na educação escolar no Brasil. Desde então Freire vem sendo, por setores ultraconservadores⁵ e reacionários ligado ao Bolsonarismo, acusado de ser o inimigo da educação. Mas quem é Paulo Freire? O que propõe sua teoria pedagógica? Ela realmente orientou a Educação no Brasil? Por que sua Pedagogia desperta tanta hostilidade? Essa é a problemática que inspira essa reflexão sobre o sentido da Pedagogia Freireana para a educação e para a formação de professores em particular.

Historicamente o nome de Paulo de Paulo Freire⁶ está associado ao método de Alfabetização de Adultos⁷ que leva seu nome. Esse método consistia em articular alfabetização com conscientização, ou seja, promover o ato de ler e escrever como prática educativa e política e não apenas como mera decodificação do código linguístico, mas de criação de cultura e cidadania. A conjugação de leitura do mundo e leitura da palavra foi o diferencial nesse método de alfabetização elaborado por Paulo Freire. As experiências de Educação Popular inauguradas por Freire, nos anos de 1960, foi o solo fértil para a experimentação de sua teoria pedagógica.

Mesmo reconhecendo a originalidade de seu método de Alfabetização compreendemos que Paulo Freire não elaborou apenas uma proposta pedagógica específica no campo da Educação Popular. A sua obra pedagógica constitui um manancial heurístico de possibilidade educativas e de formação humana. Concordamos com Brandão (2009, p. 9-10) que o que herdamos de Paulo Freire não foi apenas um método de alfabetização de adultos, mas um sistema de educação, uma proposta pedagógica e política – no sentido de uma ação coletiva, transformadora, ativa e francamente humanizadora – que ultrapassava as metas de uma *educação permanente*. Diríamos ainda que seria uma teoria, contendo uma concepção humanista, crítica e libertadora de educação.

⁵ Trata-se de grupos de ultradireita identificados com a ideologia neofascista do Presidente Jair Bolsonaro e do movimento Brasil Livre e Escola Sem Partido que acusam Freire de ser o responsável pelo fracasso da educação escolar no Brasil.

⁶ O reconhecimento internacional a obra e memória de Paulo Freire veio com sua inclusão no acervo de “Registro Internacional da Memória do Mundo” da Unesco.

⁷ Paulo Freire notabilizou-se pela experiência de Alfabetização de Adultos em Angicos, Rio Grande do Norte. O resultado efetivo dessa experiência foi a alfabetização de 30 adultos em 40 horas de atividades no âmbito dos círculos de cultura. Esse método consistia em realizar alfabetização com conscientização, ou seja, o ato de ler e escrever são vistos como atos educativos e não apenas de decodificação do código linguístico, mas de criação de cultura. Daí predizer que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, “a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9).

Nesta perspectiva, estabelecemos como hipótese de investigação neste trabalho: Paulo Freire produziu uma teoria pedagógica sobre a formação humana e, particularmente sobre a formação de professores. Isso quer dizer que a obra educativa freireana ultrapassa seu empreendimento no campo da Educação Popular e da Alfabetização de Adultos. Assim podemos inferir que do conjunto da obra educativa de Paulo Freire vislumbra-se uma teoria da formação humana e não apenas uma teoria pedagógica que se ocupa do processo de socialização e educação de sujeitos históricos e concretos. A sua reflexão crítica e radical sobre o fenômeno educativo está expressa no que se convencionou chamar de *Pedagogia Libertadora*⁸.

Considerando a intencionalidade pretendida indagamos neste trabalho sobre as condições e possibilidades de explicitar, no pensamento pedagógico Freireano, os princípios e as categorias analíticas que informam uma teoria da formação humana e particularmente, da formação de professores. Trata-se de um estudo teórico-conceitual centrado na literatura pedagógica de Paulo Freire. O trabalho ancorou-se na Hermenêutica como metodologia de investigação por considerar que este procedimento racional permite apreender os sentidos e significados do discurso pedagógico freireano elaborados no diálogo crítico e fecundo do autor em sua relação com o mundo.

O percurso teórico-metodológico da investigação consistiu na elaboração de quatro referências básicas que o pesquisador julga como necessário a formação de professores, em suas modalidades inicial e/ou continuada. Elas foram intuídas do conhecimento e da experiência prévias do pesquisador no âmbito das atividades que desenvolve na Cátedra Paulo Freire. Elas serviram como uma bússola para ratificar na obra de Paulo Freire uma possível teoria da formação humana e das possibilidades de seu uso na formação de professores. Resumidamente, as referências são: práxis, autonomia, dialogicidade e criticidade. Numa primeira aproximação ao conceito freireano de formação, descrevemos o entendimento geral dessas referências analíticas para em seguida apreender seu sentido e significado no pensamento pedagógico de Freire. Como dito acima, a intenção foi auscultar, na

⁸ Líbanêo (2014) e Luckesi (1994) atribuem a Paulo Freire o idealizador da *Pedagogia Libertadora* que se insere no campo das *Pedagogias Progressistas* (*Libertadora*, *Libertária* e *Crítico-Social dos Conteúdos*) em oposição às *Pedagogias de cunho Liberal* (*Tradicional*, *Renovada Progressivista*, *Renovada não-diretiva* e *Tecnicista*). Ambos os autores afirmam que a marca da pedagogia libertadora é a atuação não formal, ancorada nas modalidades de educação popular.

obra educativa freireana, os indícios que corroboram para uma possível teoria da formação humana em Paulo Freire. Para tanto, elegemos três obras de Paulo Freire que se tornaram o manancial para a construção do referencial analítico da formação de professores. O critério geral adotado para a escolha dessas obras foi de fornecerem indícios ou elementos que revelasse as concepções de Sociedade, ser humano e de Educação em Paulo Freire. Em nosso entendimento essas obras são: “Educação como Prática da Liberdade”, “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia”.

O texto está organizado em quatro seções: a primeira seção tratou das considerações iniciais, a segunda seção discutiu os fundamentos socio-históricos da formação humana em Paulo Freire; na terceira seção, como consequência, descrevemos os princípios que devem orientar um programa ou projeto de formação de professores; na quarta seção, analisamos nas obras selecionadas o sentido e os significados das quatro referências para a configuração da formação de professores em Paulo Freire e; na quinta e última seção, tecemos as considerações finais.

FUNDAMENTOS SOCIO-HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE

As origens do pensamento pedagógico de Paulo Freire situam-se em sua trajetória de vida e de educador⁹ comprometido com a formação humana no contexto de superação das condições que produzem a opressão e a relação opressor-oprimido. Como dirá Fiori (1987, p. 5), Freire “não pensa ideias, pensa a existência”. A sua vida e obra refletem o compromisso de Freire com a emancipação individual e social daqueles que se encontram marginalizados, ou seja, os esfarrapados deste mundo. Ao problematizar a educação que produz um indivíduo adaptado aos interesses do Estado Populista Paulo Freire elabora uma Pedagogia capaz de orientar os processos de formação humana numa perspectiva libertadora. Trata-se de um intelectual engajado cuja vida e obra constituem um verdadeiro

⁹ Paulo Freire formou-se em Direito, na Faculdade de Direito de Recife. Tornou-se professor de língua portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz. Após a experiência de docência no mesmo estabelecimento de ensino em que havia estudado, foi ser diretor do setor de Educação e Cultura do SESI, órgão recém-criado pela Confederação Nacional da Indústria através de um acordo com o governo Vargas. Nesse espaço teve contato com a educação de adultos/trabalhadores e sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização. Freire ocupou o cargo de Diretor desse setor do SESI de 1947 a 1954 e foi Superintendente do mesmo de 1954 a 1957 (Relato de Ana Maria Araújo Freire, In: A voz da esposa – a trajetória de Paulo Freire (p. 27-64. In: GADOTTI. Moacir. **Paulo Freire** – uma bibliografia. Cortez Editora & Instituto Paulo Freire, 1996).

elogio a causa da educação, na perspectiva do direito a educação e da dignidade da pessoa humana. Desde sua infância até sua vida adulta a educação sempre foi objeto de admiração e de reflexão crítica, sendo a mesma problematizada, denunciada e defendida como condição e possibilidade de humanização. Na perspectiva de evidenciar a relevância do seu pensamento e legado para educação, Walter Kohan esclarece que:

Suas contribuições não se limitam a uma obra escrita, muito menos a um método, sequer a um paradigma teórico, mas dizem respeito também a uma prática e, de um modo mais geral, a uma vida dedicada à educação, uma vida feita escola, uma escola de vida, ou seja, uma maneira de ocupar o espaço de educador que o levou de viagem pelo mundo inteiro fazendo escola, educando em países da América Latina, nos Estados Unidos, na Europa, na África de língua portuguesa, na Ásia e na Oceania. (KOHAN, 2019, p. 15).

Nesse sentido, seu pensamento pedagógico ultrapassa a preocupação formal com o acesso ao conhecimento sistematizado para apreender os processos de formação humana inscritos nas práticas e relações sociais. Trata-se de um pensamento que afirma a humanização como finalidade da educação, da prática educativa como prática social, que se constrói em contextos, escolares ou não escolares, permeada por contradições e conflitos. Uma prática pedagógica transformadora que “desvela a histórica natureza finita, limitada e inconclusa do ser humano, bem como do imperativo do educar contínuo, ao longo da vida e que põe em relevo a questão ética-política que tem relação com a finalidade da educação”. (SANTIAGO, 2011, p. 9).

Trata-se de uma concepção de “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72). A constituição dessa Pedagogia tem origem no contexto de formação da sociedade brasileira do final da década de cinquenta à primeira metade dos anos sessenta, do século XIX. Segundo Scocuglia (1999), esse pensamento crítico foi forjado na ambiência da formação da ideologia do *nacionalismo-desenvolvimentista* e do *populismo progressista*, circunscritos entre o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1955-60), do “nacional-populismo” de João Goulart (1961-64), culminando com o golpe civil-militar de abril de 1964” (SCOCUGLIA, 1999, p. 28).

A respeito do contexto histórico subjacente a produção de seu pensamento

Freire caracteriza a sociedade brasileira dos anos 50/60 como uma “sociedade em transição”, misto da Democracia Liberal Burguesa e às expressões do populismo que mantinha as massas na condição de subalternidade. Freire (1967) assim descrevia a estrutura social desse período:

Sociedade intensamente cambiante e dramaticamente contraditória. Sociedade em “partejamento”, que apresentava violentos embates entre um tempo que se esvaziava, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que “pretendia” preservar-se e um outro que estava por vir, buscando configurar-se. (FREIRE, 1967, p. 42).

No ensaio “Educação como Prática da Liberdade”, Freire (1967) problematiza a educação tradicional centrada na manutenção de uma sociedade “fechada” colonial, escravocrata, sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo. Entretanto, os sinais de transição para uma “nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e mulher e no povo sujeitos de sua História” já se fazem presente. Para tanto é necessária uma educação que, “desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação”. No lugar de uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, teríamos uma educação para a liberdade para a formação do homem-sujeito (FREIRE, 1967, p. 42-43).

Assim como nesse ensaio, o tema da liberdade ressurgue como objeto de reflexão no manuscrito de *Pedagogia do Oprimido*. Em ambos os ensaios o significado de Liberdade contrapõe-se a visão liberal onde a visão moral centrada numa individualidade abstrata cede lugar para a construção da autonomia do sujeito que se encontra condicionado pelas estruturas de dominação social. A assunção da Liberdade passa pelo reconhecimento da opressão produzida no contexto das relações de dominação no conteúdo da sociedade liberal burguesa do final dos anos 60.

No livro *Pedagogia do Oprimido* o tema da Liberdade aparece como ato e desafio de um sujeito situado num mundo objetivo. Ela apresenta-se como condição e possibilidade de superação da contradição *opressores-oprimidos*. Como essa contradição é produzida nas condições sociais concretas de opressão é necessário que essa sejam suprimidas para que se anule as figuras do opressor-oprimido. A tese central deste livro é que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 27). A libertação se constitui uma ação intersubjetiva na qual um sujeito que se encontra oprimido luta

por sua humanização, num ato que é ao mesmo tempo subjetivo e objetivo.

A concepção “bancária” de educação como expressão da contradição opressor-oprimido ressurge no interior das práticas pedagógicas através da reprodução da relação *educador-educando*. Ao negar a dialogicidade como essência da educação a Pedagogia Bancária se efetiva como prática antidialógica servindo assim aos propósitos de manutenção das estruturas de dominação sociocultural. Ela nega a concepção “ontológica da vocação de Ser Mais” que “é humanizar-se”, por isso é “necrófila” (FREIRE, 1987, p. 70-74).

Entretanto, a contradição opressor-oprimido não engendra apenas a desumanização do ser humano. Revela o seu contrário, a possibilidade de sua Humanização no interior daquela, “dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, como possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão”. A Humanização constitui, assim, a vocação ontológica e histórica de *Ser Mais*. Ela só é possível porque a desumanização, como fato concreto da História não é destino, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e sua distorção, o ser menos (FREIRE, 1987, p. 16-17).

Essa concepção ontológica da formação humana funda-se no conceito de ser humano, de Educação e Sociedade. Essas concepções foram bem desenvolvidas no conjunto de sua obra, principalmente nos ensaios “Educação como prática da Liberdade” e “Pedagogia do Oprimido”. Como havia dito Freire concebe o ser humano com um sujeito situado numa realidade objetiva, que existe independente dele, mas que pode ser apreendida. Ao se defrontar como o mundo para produzir sua existência o ser humano se constitui como um Ser relações. Isto significa que a pessoa humana “não está apenas no mundo, mas com o mundo”. Trata-se de uma relação mediada pela sua condição humana de ser reflexivo que dialoga e atribui sentido ao que faz. Ao objetivar-se criticamente como sujeito assume-se como ser que transcende ao aqui e agora. Produzir a existência é mais do que estar no mundo, “É estar nele e com ele”, é comunicar e participar da construção de si e do mundo, como atos histórico e cultural (FREIRE, 1987, p. 39-48).

Todavia, essa vocação ontológica de ser sujeito crítico e reflexivo encontra resistência numa sociedade marcada pela dominação social que opõe oprimidos e opressores e que procura manter a maioria dos homens e mulheres numa situação de alienação e submissão. Freire reconhece que a educação cumpre um papel decisivo: ou ela estar a serviço da alienação e domesticação ou da conscientização.

Nesta perspectiva da conscientização ou liberação do oprimido Freire (1987) postula a educação “problematizadora”. Ao estar comprometida com o pensar autêntico, a educação problematizadora funda-se na dialogicidade¹⁰ como conteúdo e forma das relações sociais e pedagógicas. Em Pedagogia do oprimido, Freire (1993, p. 44) retoma a concepção do diálogo como processo dialético-problematizador, bem como as “condições do diálogo verdadeiro e sua implicação para uma Educação Humanizadora, coerente com o desafio da libertação humana”. Pela mediação do diálogo percebemos o mundo e a nossa existência em sociedade como “processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. (ZITKOSKI, 2010, p. 206).

Em suma, os fundamentos da concepção de formação humana em Paulo Freire decorrem do caráter sócio-histórico da educação que se realiza como uma práxis humana, “um que- fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”. A partir de então podemos deduzir das obras em análise alguns princípios e categorias analíticas que informam uma teoria da formação humana e particularmente, da formação de professores. Vejamos os princípios que orientam a formação de professores sob a ótica freireana.

PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE

A educação como emancipação humana, na perspectiva freireana, tem como finalidade formar sujeitos conscientes, críticos de seu lugar no mundo, como um ato de resistência à dominação e opressão social que alimenta a relação opressor-oprimido. Nesse sentido postula-se uma relação pedagógica na qual o conhecimento resulta de uma prática dialógica entre educador-educando. A partir dessa concepção de educação vislumbram-se, nas obras em análise, alguns princípios que julgamos necessários a um programa ou projeto de formação de professores. A seguir descrevemos sinteticamente esses princípios:

a) O primeiro princípio concebe a formação de professores como um **contínuo**, ou seja, o processo de formação humana é permanente não se restringe

¹⁰ Zitkoski (2010, p. 206) discute o sentido e o significado da categoria dialogo/dialogicidade. Para ele “o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos *dizer o mundo* segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca.

a um momento ou evento de formação, daí que a separação entre formação inicial e continuada é apenas formal. Trata-se de um “que-fazer permanente, no constante movimento do Ser mais”. (FREIRE, 1985, p. 42).

b) O segundo princípio da formação docente é a escuta do educando. Ela constitui fundamento do diálogo e um ato de respeito a autonomia do educando. Trata-se de uma atitude e prática indispensável no processo de formação que Freire (1996) assim esclarece:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (FREIRE, 1996, p. 45).

A verdadeira escuta favorece o diálogo, não anula a “capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 1987, 45). O autor compreende que “é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias”. A experiência da escuta forma e é formativa no processo educativo (FREIRE, 1987, p. 6);

c) o terceiro princípio que se apresenta como regulador da formação de professores é o da necessária integração entre teoria-prática. Freire (2011) concebe a relação entre teoria-prática como essencialmente tensa e contraditória. Entretanto, o Ser Humano, como ser dialógico e de relações problematiza sua realidade para transformá-la. Na formação de professores, Freire (1996, p. 17) afirma que “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Assim justifica o primado da prática sobre a teoria:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 18).

Freire (1996) postula que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência práxis. Sem ela a teoria converte em pura abstração e a prática e mero

ativismo. Por isso que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo. Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando” (FREIRE, 1996, p.12-16).

d) o quarto e ultimo princípio é o da necessária **articulação** entre a formação de professores em relação aos conteúdos disciplinares e a cultura vivida e produzida pelos educandos. A problematização dos conteúdos disciplinares, no processo educativo, constitui exigência ética de respeito e valorização da diversidade sociocultural existente. Trata-se ajudar o educando no seu processo de reconhecimento como sujeito crítico e criativo. Por isso que a relação com o conhecimento não deve ser de exterioridade, de alguém que transmite o que sabe para outrem que ainda não sabe. Trata-se de uma relação construída num processo dialógico de crítica e apreensão coletiva da realidade. Daí que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Para Freire (1996, p. 21), não se trata apenas de apreender o conhecimento em suas várias dimensões constitutivas – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, “mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido para garantir a construção da autonomia do educando”.

Compreendemos que da Pedagogia Freireana é possível deduzir outros princípios para orientar a formação de professores. Os princípios aqui expostos, ainda que parciais, contribuem para o esclarecimento da concepção de Paulo Freire sobre formação humana. Servem como bussola para fundamentar as referências por nós adotados para a estruturação de um programa ou projeto de formação de professores. Essas referências são a práxis, a autonomia, a dialogicidade e a criticidade. Vejamos agora como Freire as caracteriza a partir das obras objeto desse trabalho.

APROXIMAÇÃO AO CONCEITO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PAULO FREIRE: PRÁXIS, AUTONOMIA, DIALOGICIDADE E CRITICIDADE

A apreensão das categorias que informam uma teoria da formação de professores em Paulo Freire visa a estabelecer um marco teórico-conceitual capaz de orientar programas ou projetos de formação inicial ou continuada de professores. Compreendemos que elas estão presentes na reflexão pedagógica que Freire

empreendeu, no conjunto de sua obra, sobre a prática social da educação como fenômeno humano e cultural. São elas: a práxis, a autonomia, o diálogo e a criticidade.

Práxis

Práxis é um conceito central no pensamento de Paulo Freire. Seu sentido e significado fora elaborada da dialética histórica e materialista de Marx que a concebeu como atividade prática orientada por um fim. Nessa acepção atividade teórica e prática não se opõe nem tampouco se identificam, pois o que há entre elas é uma relação de contradição e conflito que deve ser superada no processo concreto de produção da existência.

Em Paulo Freire práxis é uma categoria dialética para explicar o modo como se constitui o ser humano. Para ele “os homens são seres das práxis.” Ou seja, “são seres do quefazer”, pois “emergem” do mundo e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho”. Sobre o ser humano como ser da práxis, Freire (1987) afirma que:

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, como salientamos no capítulo anterior, ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo. (FREIRE, 1987, p. 70).

Na perspectiva freireana do ser humano como um ser que se produz a si mesmo pela mediação do pensamento e da linguagem o ato de nomear o mundo constitui um ato de objetivação, portanto de formação humana. Fiori (1987, p.10) assim expressa esse entendimento “a palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é praxis”. Nesse sentido a palavra, mais que um código dá origem a comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. Ela abre a consciência para o mundo comum das consciências, ou seja, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração.

Percebe-se que há um vínculo estreito entre pensar-dizer a palavra e agir. São atos que revelam a cerne da natureza humana. Nesse processo a educação é entendida como práxis informada por uma consciência crítica que se realiza na

palavra e na ação. Trata-se de uma ação que remete a libertação da consciência individual e social, no contexto de uma sociedade em mudança. Nesse sentido a práxis educativa está intimamente ligada aos conceitos de autonomia, dialogicidade e criticidade. Vejamos como Freire explicita o sentido de autonomia na formação humana.

Autonomia

Autonomia é um conceito caro à modernidade¹¹. Embora em sua origem etimológica¹² a noção de autonomia se refira a formas de autogoverno na cultura política da democracia grega, seu conceito adquire centralidade lógica e histórica somente com a concepção de sujeito expresso na ideia de liberdade de pensamento e de ação, bem como na noção de conhecimento como apreensão e domínio da realidade natural e social pela razão científica. A ideia do indivíduo como “sujeito que se possui a si mesmo e ao mundo, isto é, como ser autônomo frente a uma realidade sociocultural, é uma criação moderna e representa uma reviravolta em relação à maneira de se conceber o homem e o conhecimento no mundo grego e medieval”. (FREIRE, 2013, p. 20).

A palavra autonomia provém do grego *autós*, que significa “por si mesmo,” e de *nómos*, que significa “lei, regra, modelo”, mas também de *nomós*, que significa uma “região delimitada, denotando a ideia de distrito, comarca, território”. No âmbito da democracia grega, refere-se às formas de governo autárquicas, isto é, à capacidade das cidades-estados realizarem suas próprias leis (CURY, 1989, p. 6).

Paulo Freire problematiza o conceito moderno de autonomia centrado na ideia de liberdade individual decorrente das acepções de autonomia como liberdade de consciência e crença, bem como de realização pessoal. No Livro *A Pedagogia da autonomia* Freire (1996) discute autonomia como uma categoria e princípio

¹¹ Conjunto de transformações sócio-históricas, principalmente de ordem cultural, que caracterizou a sociedade moderna como uma época própria, cujo início se deu com o Renascimento (século XVI) e apogeu com o Iluminismo do século XVIII. A questão do estatuto e da legitimidade da idade moderna é motivo de polêmicas e controvérsias. Do nosso ponto de vista, assumimos que a singularidade do projeto da modernidade define-se em torno do princípio da subjetividade, do horizonte, a partir de onde tudo é pensável. Portanto, o que legitima a modernidade é a emergência de uma racionalidade autoassertiva, ou seja, a racionalidade não é mais determinada exteriormente, pelos cosmos ou por entidade divina, mas pela atividade autônoma de reflexão do sujeito pensante (SOUZA, 2005, p. 118).

¹² A palavra autonomia provém do grego *autós*, que significa “por si mesmo,” e de *nómos*, que significa “lei, regra, modelo”, mas também de *nomós*, que significa uma “região delimitada, denotando a ideia de distrito, comarca, território”. No âmbito da democracia grega, refere-se às formas de governo autárquicas, isto é, à capacidade das cidades-estados realizarem suas próprias leis (CURY, 1989).

pedagógico que deve orientar a formação de professores. Dirá Freire (1996, p. 25) que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Nesta perspectiva, a autonomia é “experiência da liberdade” que se constrói nas relações sociais pois “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. (FREIRE, 1996, p. 41) Trata-se de uma forma de existência que vai se constituindo na experiência e na relação do ser humano com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Implica a capacidade de ler o mundo criticamente e de tomar decisões na construção de mundo em comum. Ela tem uma dimensão subjetiva, mas se realiza objetivamente. Daí que Freire tenha afirmado que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”. Autonomia é “amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 24-41).

A luta por autonomia emerge do reconhecimento da tensão entre autonomia e dependência. Como ser de cultura somos marcados pela dependência a uma comunidade originária. A constituição de nossa humanidade se dá inicialmente por relações de heteronomia e de respeito à autoridade dos demais. Entretanto, à medida que problematizamos as crenças e valores que nos informam vamos tomando consciência daquilo que somos e daquilo que devemos superar. Ao assumir a autoria de nossa existência somos repensáveis por aqui que pensamos e fazemos. Eis a marca da humanidade: a autonomia como autoconstrução de nossa humanidade. O conceito de autonomia em Paulo Freire emerge de sua Pedagogia do Oprimido que propugna pela libertação das condições que geram a opressão assim como as figuras do opressor-oprimido. No âmbito das relações pedagógicas a autonomia se põe como finalidade do ato educativo que se realiza como corolário da problematização da realidade.

A exigência da autonomia no processo formativo advém do caráter inacabado, inconcluso do ser humano. Originariamente Ele e Ela é ser natural, dotado apenas de carências e necessidades, cuja satisfação requer uma relação com a natureza, com seu corpo inorgânico¹³, a fim de se produzir como ser objetivo. Fora dessa relação ser humano-natureza, não se pode falar do homem e da mulher

¹³ Em Marx (2004, p. 84), corpo inorgânico é a natureza exterior ao corpo humano, que se apresenta como condição de sua existência física e espiritual. A natureza inorgânica, constituída pelas plantas, pelos animais, minerais, pelo ar, pela luz etc. formam, teoricamente, uma parte da consciência humana e, praticamente, os elementos da vida e da atividade humana. Como parte da natureza, a universalidade do homem reside no fato de que este faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto como um meio de vida imediato quanto um objeto/matéria de sua atividade vital.

como ser real, concreto, pois “um ser não-objetivo é um *não-ser (...)* um ser *não efetivo*, não sensível, apenas pensado, isto é, apenas imaginado, um ser da abstração.” (MARX, 2004, p. 128).

Todavia, o ser humano não se restringiu a essa condição originária de ser apenas um ente natural que buscava satisfazer suas necessidades imediatas. Sua relação com a natureza se alterava à medida que, no interior da atividade produtiva, se revelava como um ser ativo diante do mundo natural. Ao contrário dos animais¹⁴ em geral que se adaptam à natureza produzindo somente para a sua subsistência, ele a submete por meio da transformação de sua atividade vital em objeto de sua vontade. É no interior dessa atividade produtiva que o homem e a mulher desenvolvem a consciência social, pois ele/ela “não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo, por isso, *ser genérico* que, enquanto tal, tem de atuar e confirmar-se tanto em seu ser quanto em seu saber.” (MARX, 2004, p. 128).

Assim como em Marx o ser humano é um ser inacabado: não tem sua existência previamente definida e fechada como ocorre com as espécies animais. Constrói sua existência pela transformação do mundo natural, mas também pelo sentido que atribui a sua atividade produtiva. Em Freire (1987, p. 46), as ações humanas são carregadas de sentido, pois como “ser relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”.

Como um ser de relações (com o mundo, com os outros e consigo mesmo) o ser humano se revela como ser que se possui a si mesmo e ao mundo pela mediação do trabalho e da cultura. A pluralidade, a transcendência, a criticidade, a consequência e a temporalidade” são as marcas de sua condição humana. Entretanto, os seres humanos são condicionados da forma como produzem sua existência. Ser condicionado é diferente de ser determinado. Nas condições sócio históricas da produção de sua vida os homens e as mulheres se veem condicionados pelas estruturas de dominação que os coisifica, que os aliena. Neste contexto o processo de formação humana reproduz uma concepção de “Homem

¹⁴ Marx (2004, p. 85) reconhece que o animal também produz. Entretanto, o caráter de sua atividade, de sua vida produtiva, se mostra sempre limitado e parcial, ou seja, o animal “produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, [...] produz apenas sob o domínio da carência física imediata [...] o animal só produz a si mesmo [...]; o seu produto pertence imediatamente a seu corpo físico.”

unilateral”, prejudicando seu auto reconhecimento como espécie. Entretanto essa alienação não é um fenômeno ontológico, mas sócio histórico. Ou seja, se a produção da existência for um ato de objetivação e realização humana a formação se efetiva como emancipação individual e social. Em Freire (1987), um projeto de educação humanista passa pela mediação do diálogo e da criticidade. Abordaremos, a seguir, essas categorias centrais da proposta freireana de formação.

Diálogo

O diálogo/dialogicidade constitui uma das categorias centrais da pedagogia de Paulo Freire que concebe o diálogo como essência a educação como uma prática da liberdade, na perspectiva da problematização crítica da realidade sócio-histórica construída sob o regime de opressão que engendra as figuras do opressor e do oprimido. Entendida como relação horizontal nas/das relações humanas o diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1967, p. 114).

No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987) realiza uma reflexão profunda sobre as condições do diálogo autêntico e seu papel para uma educação problematizadora. Ele concebe o diálogo como um fenômeno próprio dos seres humanos. A conquista de si, de sua essência como ser humano se efetiva ao se objetivar no mundo natural e social. O ser humano transforma o mundo objetivo em um mundo para si, humaniza-o. Nesse processo de apropriação de si o ser humano *pronuncia* o Mundo pela mediação da palavra, que não é apenas instrumento de dizer do mundo, mas é “origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo”. Ela abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo permanente. (FREIRE, 1967, p. 10).

Na perspectiva freireana, o diálogo é o encontro de homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*. Ultrapassa a relação eu-tu. Como ato intersubjetivo o diálogo “não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação.” Não deve ser um instrumento de conquista do outro. Pois que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens [e mulheres]” (FREIRE, 1967, p. 45).

Nesse sentido, podemos afirmar que a concepção de educação como prática

da liberdade, e conseqüentemente de um projeto de formação humana, tem no diálogo e na dialeticidade um de seus fundamentos basilares, pois que sem “ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. O diálogo é a marca constitutiva do ser humano. Freire (1987) evidencia as características da dialogicidade, no interior da problematização crítica da prática antidialógica que sustenta as relações entre sujeitos condicionados pela dominação.

Assim, diante da relação de **conquista**, característica da ação antidialógica, a co-laboração emerge como possibilidade da prática dialógica. A primeira conduz a conquista do outro coisificando-o enquanto na segunda “há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (FREIRE, 198, p. 96).

A segunda característica da ação anti-dialógica é a da divisão dos oprimidos entre si. Essa se alimenta da situação objetiva de dominação que é, em si mesma, uma situação divisória. Para supera-la é necessário um trabalho de desideologização do oprimido que se encontra aderido à realidade mistificada. A prática dialógica de “Unir para Libertar” supõe reconhecer as causas de sua “aderência”, a assim exercer um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta de opressão, num movimento que vai “da consciência de si como homens oprimidos à consciência de classe oprimida, lutando por sua libertação (FREIRE, 1987, p. 100).

A terceira característica resulta e está vinculada ao par dialético da divisão/unir para libertar. Trata-se da manipulação/organização. Enquanto a manipulação é condição indispensável à ação dominadora e, portanto, está à serviço da conquista e da divisão a organização das massas constitui um desdobramento da busca da unidade para a libertação. Para tanto o testemunho da liderança, que deve ser ousado e amoroso, é fundamental no esforço de libertação como tarefa comum que serve à organização. Freire (1987, p.103) adverte que no processo de organização das massas a liderança não tem o direito de impor sua palavra, nem tão pouco assumir uma posição liberalista, mas com autoridade e respeito a autonomia do outro deve instaurar “o aprendizado da *pronúncia* do mundo, porque verdadeiro, por isto, dialógico”.

Por último, temos a invasão cultural como característica da ação antidialógica. Trate-se de um instrumento de opressão e alienação da cultura do oprimido. A minoria dominante impõe sua visão de mundo aos oprimidos e esses assimilam

como se fosse sua. Sua possibilidade de superação está na síntese cultural, forma de ação cultural assentada na prática dialógica que está a serviço da libertação dos homens e mulheres. Freire (1967) entende a invasão cultural/síntese cultural como práticas dialeticamente antagônicas que se processam, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade permanência-mudança. A pedagogia do oprimido deve operar a superação da contradição educador-educandos, expressão da relação opressor-oprimido, num mundo marcado pela exploração e dominação social.

A existência humana se instaura no momento em que *pronunciamos* o mundo. Trata-se de um ato intersubjetivo, pois para Freire (1987, p. 206) “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Trata-se de um processo dialético e problematizador que possibilita “olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação” (ZITKOSKI, 2010, p. 206). Na perspectiva da libertação do sujeito a síntese cultural passa mediação da criticidade como elemento central da problematização da realidade. Vejamos agora como a categoria criticidade compõe uma proposta freireana de formação.

Criticidade

Criticidade em Freire (1987) é condição ou capacidade humana de superação da curiosidade ingênua, pois essa ao criticizar-se, sem deixar de ser curiosidade, passa a constituir-se em curiosidade epistemológica. Trata-se de fazer da educação uma verdadeira situação gnosiológica¹⁵, ou seja, um ato de conhecimento em que “o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 1985, p. 78).

Segundo Freitas (2010, p. 191) a criação do termo *curiosidade epistemológica*” em Freire traduz a necessária postura para que o ato de conhecer se efetive numa perspectiva crítica. Não se trata de qualquer curiosidade, mas aquela que se vincula ato de estudar. Ela é própria da *consciência crítica* e se desenvolve no processo de *conscientização*¹⁶ Entretanto a promoção da *curiosidade*

¹⁵ Sobre o conceito de gnosiologia ver OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Epistemologia e Educação; bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ, Vozes, 2016.

¹⁶ Para aprofundar o conceito de Conscientização ver, FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ingênua à curiosidade epistemológica requer o desenvolvimento da *rigoriedade metódica, do pensar certo*, como verdadeiros desafios à formação docente no contexto contemporâneo.

Na perspectiva freireana o *pensar certo* é o pensar crítico. Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência da situação gnosiológica na qual à curiosidade, orientando-se pela *rigoriedade metódica* transita da ingenuidade à “curiosidade epistemológica”. Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) concebe *pensar certo* como a condição primeira para superar a *curiosidade ingênua* e construir um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Desta forma, “ação e reflexão são dois polos do movimento dialético do *pensar certo* que, juntas, oportunizam o diálogo e o debate sobre o mundo” (MOREIRA, 2010, p. 173).

Na obra *Pedagogia da Autonomia* *pensar certo* implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Trata-se de comprometer-se com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. A formação da consciência crítica se efetiva pelo diálogo e *pensamento certo* como ação e reflexão que transformam o mundo. Nessa obra Freire problematiza “as pedagogias que negam ao educando seu direito de *pensar certo*, bem como as condições e possibilidades da autonomia do ser do educando como um imperativo ético” (FREIRE, 1996, p. 14).,

Neste sentido, podemos afirmar que a criticidade é uma qualidade do sujeito ético que se constrói no respeito à autonomia do ser do educando, pois “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 1996, p. 41) Ela é um processo de “amadurecimento do ser para si, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 41) Ela está centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, ou seja, ela se constrói no exercício da liberdade como prática de autorreconhecimento. Daí que ser crítico não é dizer ou fazer o que quer, mas assumir a responsabilidade da construção de si que se realiza pela construção de um mundo em comum. A crítica passa a ser o ingrediente necessário na transformação das estruturas de dominação e conservação da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecemos no início deste artigo a hipótese de que Paulo Freire produziu uma teoria pedagógica sobre a formação humana e, em consequência uma teoria da

formação de professores. A concepção freireana de educação como emancipação permanente do gênero humano orienta o sentido e o significado da formação de professores como um processo sociocultural que incorpora as dimensões da formação inicial e continuada. Nessa perspectiva, a formação de professores ultrapassa as práticas institucionais que prescrevem currículos e programas de cursos de faculdades, universidades e escolas da educação básica. Entretanto, é possível inferir do conjunto da obra educativa de Paulo Freire princípios e categorias que configuram uma teoria da formação de professores e não apenas uma teoria pedagógica que fundamente os processos de socialização e educação de jovens e adultos.

A pesquisa bibliográfica e análise interpretativa realizada nas obras *Educação como Prática da Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* permitiram que fizéssemos a sistematização dos fundamentos da concepção de formação humana em Paulo Freire. Ao cotejar as concepções de Sociedade, ser humano e Educação subjacentes ao pensamento freireano em educação revelamos o caráter socio-histórico da educação como ato político que se realiza como práxis humana, uma forma de apropriação e intervenção do sujeito no e com o mundo.

Considerando essas concepções de formação humana deduzimos dessas obras 4 princípios e categorias analíticas que informam uma teoria da formação humana e particularmente, da formação de professores. Os princípios que orientam os processos de formação de professores são: a formação é um ato contínuo e permanente, ou seja, não há separação entre formação inicial e continuada; o segundo princípio é **a escuta** do educando. Ela constitui fundamento do diálogo e ato de respeito a autonomia do educando, favorecendo o diálogo; a integração entre teoria-prática é o terceiro princípio, nela “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.” Sem ela a teoria converte em pura abstração e a prática em mero ativismo. Por isso que “não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo; e por o quarto princípio é o da necessária articulação entre a formação de professores em relação aos conteúdos disciplinares e a cultura vivida e produzida pelos educandos. Trata-se como foi dito de problematizar a realidade pela mediação dos conteúdos disciplinares e a prática social numa relação dialógica e crítica da realidade.

No presente estudo a apreensão das categorias que informam uma teoria da formação de professores em Paulo Freire possibilitou estabelecer um marco

conceitual capaz de orientar programas ou projetos de formação inicial ou continuada de professores. Elas estão presentes na reflexão pedagógica que Freire empreendeu, no conjunto de sua obra, sobre a prática social da educação como fenômeno humano e cultural. São elas: a práxis, a autonomia, o diálogo e a criticidade. Como expressão do fenômeno educacional elas funcionam como instrumentos teórico-metodológicos de explicitação dos fins e meios do processo formativo.

Assim a práxis é a categoria central do pensamento freireano que serve para explicar o modo como o ser humano produz sua existência, como seres das práxis. Nesta acepção a práxis é tanto produção como ato de significação do mundo. A apropriação do mundo supõe um ato intencional de um sujeito que se põe e se reconhece na coisa objetivada, logo é autonomia.

Em Freire autonomia é a “experiência da liberdade” que se constrói nas relações sociais pois “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir”. Trata-se de uma forma de existência que vai se constituindo na experiência e na relação do ser humano com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Implica a capacidade de ler o mundo criticamente e de tomar decisões na construção de mundo em comum. Ela tem uma dimensão subjetiva, mas se realiza objetivamente. Daí que Freire tenha afirmado que autonomia é uma obra intersubjetiva.

A formação para autonomia em Freire é elemento constitutivo de um projeto de educação humanista. Ela passa pela mediação do diálogo e da criticidade. Em Freire o diálogo é essência da educação como prática da liberdade. O diálogo autêntico é condição para uma educação problematizadora e processo pelo qual processo o ser humano *pronuncia* o Mundo pela mediação da palavra, que não é apenas instrumento de dizer do mundo, mas é “origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo”. (FREIRE,1967, p. 10). Ele propicia o encontro dos homens e mulheres entre si, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, para significá-lo. Como ato intersubjetivo o diálogo recria o mundo como obra coletiva. Sem o diálogo autêntico a educação inexiste, portanto, não há verdadeira educação.

Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o diálogo propicie o desvelamento da realidade alienada e alienante. Freire postula a criticidade como capacidade humana de superação da curiosidade ingênua. Ela deve ascender a consciência crítica ao estado da curiosidade epistemológica. Sem pensar certo não há consciência crítica. Ela se orienta pela *rigoriedade metódica* que possibilita o

trânsito da ingenuidade à “curiosidade epistemológica”. Nessa perspectiva, a consciência crítica é a base das práxis transformadora do mundo como obra de um sujeito autônomo e capaz de diálogo permanente.

O trabalho de sistematização das categorias que informam a formação de professores, enquanto área de conhecimento constitui um esforço investigativo na perspectiva de contribuir com pessoas e instituições que almejam elaborar programas e projetos de formação sob a abordagem freiriana de educação. Compreendemos que é uma aproximação ao conceito de formação em Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão da autonomia universitária. **Educação em revista**. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação, 1989

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo, Moraes, 1980

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. Ana Maria Araújo. Relato, In: GADOTTI. Moacir. *Paulo Freire – uma bibliografia*. Cortez Editora. Instituto Paulo Freire, 1996.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. Ed. Rio e janeiro. Paz e Terra. 1987.

KOHAAN, Walter. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LIBÂNEO, José Carlo. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARX. Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Criticidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKISKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE. Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao*

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas*. Petropolis, RJ: Vozes, 2016.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de Ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, vol. 7, n°. 3, diciembre, 2011, p. 1-19. PUC-SP.

SCOCUGLIA, Afonso Celso *A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 1999

ZITKISKI, Jaime. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKISKI, Jaime. José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.