

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES À EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPATÓRIA

Implications of permanent teacher formation for liberating education and emancipatory

Implicaciones de la formación docente permanente para la educación liberadora y emancipadora

Nilton Bruno Tomelin*

Rita Buzzi Rausch**

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.133-151>

Resumo

O texto trata da Formação Permanente de professores como um elemento imprescindível à educação libertadora e emancipatória. O objetivo é identificar as possíveis implicações da Formação Permanente de professores à educação libertadora com vistas à emancipação dos sujeitos. A pesquisa, de caráter qualitativo e teórico, parte de um repertório bibliográfico freiriano para aprofundar o debate acerca do tema proposto. Foram analisadas as obras de Freire (2006; 2003; 2001a; 2001b; 1996; 1993; 1987). Por meio desta análise, a Formação Permanente anuncia-se como uma necessidade pelo seu caráter reflexivo e dialógico, pela sua capacidade mobilizadora, face às rupturas que se tornam fundamentais para a proposição de uma educação libertadora com viés emancipatório.

Palavras-chave: Formação Permanente de professores; educação libertadora; emancipação.

Abstract

The text approaches the Permanent Formation of teachers as an essential element for a liberating education and emancipatory. The objective is to identify the possible implications of the Permanent Formation of teachers to the liberating education with a view to the emancipation of the subjects. The research, of qualitative and theoretical character, parts from a Freirean bibliographic repertoire to deepen the debate about the proposed theme. We analyzed the works of Freire (2006; 2003; 2001a; 2001b; 1996; 1993; 1987). Through this analysis, Permanent Formation is announced as a

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES à educação libertadora e emancipatória

necessity for its reflexive and dialogic character, for its mobilizing capacity, in the face of ruptures that become fundamental for the proposition of a liberating education with an emancipatory bias.

Keywords: Permanent teacher formation; liberating education; emancipation.

Resumen

El texto trata de la Formación Permanente de los docentes como elemento esencial para una educación liberadora y emancipadora. El objetivo es identificar las posibles implicaciones de la Formación Permanente de profesores para la educación liberadora con miras a la emancipación de los sujetos. La investigación, de carácter cualitativo y teórico, parte de un repertorio bibliográfico freireano para profundizar el debate sobre el tema propuesto. Se analizaron los trabajos de Freire (2006; 2003; 2001a; 2001b; 1996; 1993; 1987). A través de este análisis, la Formación Permanente se anuncia como una necesidad por su carácter reflexivo y dialógico, por su capacidad movilizadora, frente a las rupturas que se tornan fundamentales para la proposición de una educación liberadora con sesgo emancipador.

Palabras clave: Formación docente permanente; educación liberadora; emancipación.

Introdução

A temática da formação de educadores é recorrente em Paulo Freire e não poderia ser diferente. Ao propor uma educação libertadora, presume a necessidade de um docente cuja práxis carregue consigo esta característica. Para Freire (1987), a liberdade é ingrediente fundamental à educação que proponha uma ruptura com práticas impositivas e “bancárias”, e que se comprometa com a emancipação dos sujeitos. Considerando o fato de que esta educação não é fruto de um método específico e pré-determinado, mas de uma construção permanente e dinâmica, a formação do/a educador/a necessita ser permanente, fundada na liberdade e com vistas à emancipação dos sujeitos que (se) educam.

Para tanto, é fundamental compreender o sentido dado por Freire à formação docente, em caráter permanente, para que seja possível materializar uma práxis transformadora e, portanto, libertadora. O docente que se propõe a libertar suas/seus educandas/os necessita exercitar e assumir, em si, a condição de sujeito livre. A liberdade, assim concebida, é a que exige o estabelecimento de relações dialógicas entre

os sujeitos, para que problematizem sua realidade e construam seus próprios caminhos e seu caminhar.

No momento em que a educação, especialmente em nível básico, tende a estabelecer uma formação supostamente direcionada ao mercado de trabalho, propor estratégias libertadoras, com fins emancipatórios, torna-se ainda mais relevante. A Formação Permanente dos docentes, ou mesmo sua inexistência como tal, é estratégica para que se combata ou se cristalizem práticas que imponham uma formação bancária em detrimento de práticas que respeitem vivências e utopias dos sujeitos em formação. Se as propostas oficiais de Formação Permanente tendem para o treinamento, ou mesmo para práticas autoritárias, é preciso, além de resistir, dispor de uma formação que efetivamente aponte um caminho alternativo.

Conseqüentemente, ao se assumir uma prática docente ancorada numa perspectiva libertadora e emancipatória, a análise teórica da Formação Permanente dos docentes passa a figurar como essencial. Para além das convicções pessoais, a Formação Permanente pode/deve potencializar discussões e fundamentar estratégias outras, capazes de fomentar necessárias transgressões, as quais sinalizam para rupturas que se revelam imprescindíveis. Portanto, a discussão proposta, mesmo que de forma indireta, pretende mobilizar as/os docentes a uma Formação Permanente, em que seja possível dialogar, questionar e repensar fazeres a partir de ideias que divergem dos propósitos oficiais.

Nesse âmbito, enquadramos esta pesquisa numa perspectiva teórica que, segundo Demo (2000, p. 20), é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Trata-se de um compromisso ético no sentido de refletir sobre a Formação Permanente de professores numa perspectiva libertadora, alicerçada em princípios como reflexividade, criticidade, complexidade, humanização, diversidade e reinvenção. Este último, nascido como sugestão do próprio Paulo Freire aos que analisam e estudam sua obra, pode se materializar ainda mais pela escolha desta perspectiva metodológica.

Partindo dela, o presente texto pretende aproximar a Formação Permanente de professores e sua prática, aderida à concepção emancipatória de educação com a finalidade de propor, nas palavras de Maldonado (2011, p. 295) uma “[...] problematização constante das ideias e dos raciocínios [...]”. Neste cenário, analisa-se as obras de Freire (2006; 2003; 2001a; 2001b; 1996; 1993; 1987) que sugere discussões relevantes sobre a importância da Formação Permanente e do cultivo de práticas docentes libertadoras numa perspectiva emancipatória.

Nestes termos, a pergunta de pesquisa que orienta este escrito é: quais as implicações da Formação Permanente à educação libertadora e emancipatória? O objetivo é identificar as possíveis implicações da Formação Permanente de professores à educação libertadora com vistas à emancipação dos sujeitos.

O texto está dividido em duas partes, que dialogam entre si e preservam a necessidade de ampliar permanentemente o debate, diante da formação docente como um dos pilares a uma educação libertadora. Na primeira parte, trataremos da Formação Permanente como uma discussão necessária à prática docente, que inclua, contextualmente, o caráter libertador, visando a emancipação dos educandos. Em um segundo momento, o texto procura identificar, na obra de Paulo Freire, elementos que estabeleçam uma relação entre teoria e prática, apontando para a viabilidade de se promover uma educação permanente com estas características.

Formação Permanente: dizeres para outros fazeres

A prática profissional docente exige que os professores busquem caminhos que os aproximem de conhecimentos que lhes permitam qualificar sua práxis, notadamente no que diz respeito à promoção de uma educação libertadora. Esta educação fundamenta-se em algumas categorias fundantes: reflexividade, criticidade, complexidade, humanização, diversidade e reinvenção. São elas, que em um contexto formativo, conduzirão para novos fazeres como alicerces para uma profunda e necessária transformação.

Esta demanda se consolida na medida em que se caminha para uma educação ancorada no aprimoramento de habilidades que tendem a adaptar os sujeitos à realidade, desvinculando-os de uma formação crítica que os liberte, para, então, impulsioná-los à uma ação/intervenção transformadora de sua realidade. Neste sentido, segundo Freire (1996), a docência se constitui em rigorosidade metódica, pesquisa e respeito aos saberes dos educandos e uma rejeição total a qualquer tipo de discriminação, demandando assim, criticidade e ética para respeitar sua autonomia. Nota-se que é tarefa complexa e intensa que não pode ser reduzida a um simples fazer e ministrar aulas. Ao contrário, exige um quefazer dinâmico e atento à sua complexidade e ao seu alcance. Do contrário, incorre-se no (des)caminho de uma educação que aprisiona, silencia e oprime. Esta prática, ainda recorrente no contexto escolar, é identificada como a concepção bancária de educação, pois:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33).

A este tipo de educação, não basta apenas o combate, mas a denúncia e a superação. Tanto o combate, a denúncia e a superação não serão possíveis contando apenas com a boa vontade dos docentes, mas a partir da ideia de que, como seres incompletos, necessitam buscar sua completude, mesmo que inatingível. Os docentes que se compreendem incompletos, reconhecem a necessidade de uma formação que seja permanente, e também reflexiva, pois compreendem que o processo de hominização se dá continuamente e não apenas em momentos pré-determinados. Freire (1993) enfatiza ainda que o caráter permanente da educação (e da formação) é fruto da consciência humana reflexiva acerca do que sabe e de que pode saber mais.

Portanto, ao se analisar a formação do docente, parte-se da formação do sujeito que carrega em si o docente, reconhecendo que não há distinção entre ambos (sujeito e docente). A Formação Permanente tem a ver com a percepção da complexidade que é ser gente docente numa dimensão real e concreta. A ausência de realismo é um desafio e por esta razão é possível afirmar que:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

A uniformização, provocada por práticas formativas oficiais, pautadas numa programação em rede, tende a servir a interesses hegemônicos, que geralmente se opõe às práticas libertadoras. Oferece-se uma formação continuada que, por vezes, consiste num mero treinamento para a execução de tarefas que implicam em práticas docentes forjadas sem a participação dos professores, alinhada a saberes técnicos previamente definidos. A educação libertadora, ao contrário, exige uma formação que abarque não apenas aspectos técnicos, mas também saberes próprios da profissão, para que cada sujeito construa sua própria profissionalidade. Afirma-se então que:

Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22).

Ao se propor uma formação que estabeleça esta construção em nível pessoal, alinha-se a ideia de incompletude, enunciada por Freire, em que cada sujeito possui e deve reconhecer uma incompletude única. Esse reconhecimento, segundo Freire (1993) revela um sujeito curioso, indagador, reflexivo e único que está sempre em busca de saber mais. Por causa disto, uma formação uniformizadora é incapaz de atingir as necessidades dos sujeitos do coletivo, transformando este numa massa certificada de alguns conhecimentos técnicos, que pouco impactam e que tendem a sedimentar práticas igualmente uniformizadoras. Por isso,

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1992, p. 13).

A Formação Permanente, assumindo a reflexividade como um de seus alicerces, acolhe a singularidade (de utopias, de limitações) contida em cada sujeito como elemento precursor do necessário processo de humanização. Por processo de humanização, entende-se uma construção que, apesar de feita no coletivo, se dá de forma única em cada sujeito, porque este é igualmente único quanto a sua origem e suas experiências e vivências. Freire (1993), ao exaltar a incompletude humana a associa a busca ininterrupta pela sua redução, que se constitui num processo histórico de humanização.

A Formação Permanente tem a ver com esta busca processual, em que cada etapa é consequência das anteriores, não apenas como uma sequência de ações programadas a que se reduzem muitas ações de formação contínua. A educação libertadora é possível mediante o entendimento da incompletude do sujeito e da busca de sua superação, por meio de um processo que respeite a historicidade e a contextualidade do sujeito. Dito de outro modo, a Formação Permanente aprimora a humanização que se funda e ao mesmo tempo fundamenta práticas libertadoras. Se por um lado necessita libertar-se de uma formação uniformizadora, por outro incita o professor a fazer da libertação um princípio de sua práxis. Por isso,

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] (FREIRE, 1993, p. 20).

Freire enuncia uma nova escola, fruto de um processo histórico que a conduziu a ser agente de desumanização, silenciamento e opressão. A nova escola, fortemente comprometida com a humanização dos sujeitos, implica em um espaço de profunda libertação, de conhecimento de si e de desejos aflorados na participação de um intenso processo de transformação de pessoas que, depois, participarão da transformação do

mundo. Por isso, Freire (2001a) destaca que um de seus programas prioritários é a Formação Permanente dos educadores, para que seja possível desenhar uma nova fisionomia da escola.

A Formação Permanente, assim concebida, não é um postulado elaborado aleatoriamente segundo interesses genéricos e imposto a uma rede, por exemplo. Trata-se de uma formação que, efetivamente, caminhe com a realidade vivida e experienciada em cada contexto e incida sobre ela, mobilizando-a, transformando-a. Uma formação com este perfil (problematizadora, dialógica e emancipatória) é, por certo, libertadora, característica indispensável à escola humanizadora. Analisando-se a concepção de Formação Permanente, alicerçada no respeito às singularidades contidas em sujeitos e coletivos diversos, é preciso considerar que:

a) o educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) a formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer; e) o programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular; f) os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer (SAUL, 1993, p. 64).

Embora não esteja tratando especificamente de Formação Permanente, a autora descreve a formação como um processo complexo. Recriação da prática, reflexividade, sistematização, currículo e qualificação da aprendizagem são elementos que não cabem em qualquer treinamento ou capacitação. Por se tratar de um processo, a formação não pode ser encarada como uma continuidade de etapas num movimento retilíneo, mas como um movimento multidirecional e de constante interrelação entre as diferentes experiências no percurso destes caminhos. Este movimento, no campo teórico, há que incidir numa mobilização dos docentes para que façam delas, uma forma de estabelecer novas formas de caminhar.

Imbernón (2013) lembra que a formação continuada de professores tem sua base no positivismo, baseada numa racionalidade técnica que propunha (e propõe) ações generalizadoras aplicáveis a diferentes contextos. Garcia (1999) sugere que a formação docente deve favorecer a investigação de práticas e teorias que incluam os próprios professores, orientando seu desenvolvimento profissional no contexto do ensino, do currículo e da própria escola. Sobre isso, Freire (1996, p. 39) lembra que “[...] na Formação Permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A Formação Permanente, rigorosa e complexa, não prescinde da teoria, mas não se limita a ela. A teoria é fundamento para reflexão crítica, porém, ancorada na prática, o que efetivamente caracteriza a intervenção esperada para uma formação que inspire à uma educação libertadora. Do contrário, consiste apenas em um treinamento em que sujeitos e práticas são adaptados, não transformados, por meio de discursos e teorias uniformizadores.

A Formação Permanente é possível perante uma visão que transcenda os limites do contexto da prática docente, mobilizando o docente a atuar na transformação de sua própria condição e na proposição de uma outra condição que transforme a realidade dos sujeitos educandos. Assim,

Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica (GATTI, 1997, p. 57).

Considerando esta afirmação, relacionando-a à Formação Permanente, esta assume um potencial interventivo na prática, estabelecendo um novo cenário metodológico. Um cenário em que o docente expresse seu mundo e partilhe sua experiência/vivência, assumindo a condição de ensinante e aprendente. Freire (1993), ao tratar da experiência de Formação Permanente ao longo da existência humana, não restrita aos profissionais da docência, afirma que foi possível porque todos somos capazes de ler o mundo e dizer, ou mesmo ensinar sobre ele. Deste modo, a Formação

Permanente se dá no cotidiano de cada ser humano na medida em que estabelece relações com o contexto, fazendo-se ensinante e aprendente.

Portanto, no âmbito da docência, a Formação Permanente é um convite à transformação e à reinvenção, não como prática dada ou imposta, mas como uma construção participativa e ativa dos próprios docentes, o que inspira para a prática de uma educação afetiva e efetivamente libertadora. O caráter permanente da formação se confirma pelo fato de que a transformação e a reinvenção são constantes, pois, se assim não o for, imediatamente parte-se para uma mera continuidade daquilo que já não é novo. A formação continuada, de caráter não permanente, desconsidera a mutualidade do caráter ensinante e aprendente em cada sujeito, em que quem aprende não ensina e quem ensina não aprende.

Formação Permanente em Freire: teorizando a prática e praticando a teoria

A preocupação com a formação docente é constante na obra de Freire. Em sua experiência em Angicos, no início dos anos de 1960, Freire demonstrava a necessidade de formação dos docentes diante da proposição de uma nova prática. Fernandes e Terra (1994, p. 125) afirmam que, Paulo Freire, no curso de formação de monitores, ministrou a aula de “elaboração de material audiovisual, pesquisa vocabular, seleção das palavras geradoras e preparo de fichas”. Embora seja um curso de formação ministrado por um indivíduo para outros, sua estratégia formativa abarca a realidade e a necessidade do grupo para aquele movimento. Mas foi como secretário municipal de educação da cidade de São Paulo que Freire institucionalizou esta nova perspectiva de formação. Foram instituídos Grupos de Formação no interior das escolas, priorizando o contexto e as demandas particulares dos sujeitos e instituições de ensino. Nesta perspectiva,

O Projeto Grupos de Formação desenvolvido pela Secretaria Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1992, atingiu todas as escolas e adotou uma dinâmica de formação continuada que favoreceu o protagonismo do professor e da escola. O fator favorável à implementação do projeto foi a criação de um estatuto do magistério que previa 40 horas de trabalho semanais, sendo 20 em sala de aula e

20 dedicados a estudos, planejamentos, formação, remunerados. Estudos sobre processos de formação continuada com perfil semelhante, realizados em sistemas municipais, revelam seu alto potencial para induzir modificações significativas na educação local, mas seus efeitos positivos podem ser limitados em decorrência de situações de alternância de poder e mudanças programáticas de governo (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

Nota-se que a formação docente é, também, parte de um conjunto de ações que necessitam ser convertidas em políticas públicas que, efetivamente, sejam parte fortemente presentes no exercício da profissão. É preciso disponibilidade de recursos e de tempo e, como processo, deve ter garantida a sua continuidade, normalmente comprometida quando não integra as políticas públicas do Estado. Não é por acaso que a formação continuada convencional, nos moldes de treinamento, permanece relativamente constante, independentemente das concepções ideológicas dos diferentes governos, uma vez que a todos interessa treinar seus profissionais conforme suas intenções. É justamente no campo das intenções, transformadas em políticas públicas, que as experiências e trocas são instituídas como referência para a formação das/os docentes paulistanos. Neste contexto,

O grupo de formação oportuniza ao educador momentos de troca, nos quais é valorizado o ser social, afetivo e cognitivo. É através dessa troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional, assumindo-se dentro e fora do grupo. Os conteúdos significativos emergidos em cada encontro, dado que nenhum grupo vive e cresce sem conteúdo, favorece a construção coletiva do conhecimento, a socialização do heterogêneo, a possibilidade de romper posturas cristalizadas (SÃO PAULO, 1990, p. 10).

Nota-se que, além do envolvimento pessoal e do estabelecimento de vínculos formativos, preconiza-se o domínio de conteúdos como instrumentos de construção coletiva do conhecimento. Freire (1993, p. 63) afirma que “[...] ensinar não é depositar pacotes na consciência vazia dos educandos”. Formar docentes, especialmente para uma educação libertadora, não é construir receituários e treinar a realização de tarefas. Ao contrário, ambas são construções coletivas, não resultantes de um depósito, mas de uma reflexão constante e sempre muito articulada com a realidade de cada contexto. Uma reflexão que incida sobre a realidade e mobilize para uma transformação irreversível

que não conforme os sujeitos à sua condição de executores de tarefas, bem treinados e pouco pensantes/reflexivos.

Outro conceito muito presente em Freire é o de docência, que estabelece uma relação entre professores e alunos e, ao mesmo tempo, considera que ambos possuem o protagonismo docente e discente. Sobre isso, afirma que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 25).

Por estas palavras, Freire sinaliza que sua concepção de formação, seja de alunos ou professores, não se dá apenas por uma simples relação vertical de transmissão, tampouco tem como fonte maior os conhecimentos de quem tem a função de ensinar. Ao mesmo tempo, não impõe ao docente um papel secundário de mediador entre o conhecimento e o aprendente, mas, ao contrário, será um permanente desafiador, que promoverá um processo de mediatização com o mundo, em que ambos, docente e discente, dialogarão com o mundo e com ele aprenderão. Ao mesmo tempo, o aprendido com e no mundo provocará novos diálogos, que fomentarão novos desafios e desejos de aprender, o que efetivamente se constitui numa educação libertadora, para então provocar rupturas frente a práticas impositivas e bancárias, já, há muito tempo, denunciadas por Freire.

Esta prática incide sobre a qualidade do processo de aprendizagem e, por conseguinte, da educação, mas não se pode esperar que isso ocorra sem que haja uma Formação Permanente do docente, que o faça sensível ao seu compromisso consigo e com os educandos. Uma formação que, sustentada em discussões teóricas, tenha como foco a discussão e a reflexão sobre a prática e que desperte os sujeitos para ação. Desta maneira,

A melhora da qualidade da educação implica a Formação Permanente dos educadores. E a Formação Permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 2001a, p.72).

Ainda sobre isso, na condição de Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo, Freire (2001a) sinaliza que a função da Formação Permanente passa pela necessidade de uma nova formação dos docentes, para além cursos centrados em teorias, geralmente ofertados nos recessos escolares. Trata-se de um exercício de constante aprendizagem sobre a prática de ensinar para que o docente construa um contexto de efetiva aprendizagem aos educandos e a si. Por isso, defende que a Formação Permanente incide sobre a competência do docente, ao compreender que é:

[...] a prática de ensinar que envolve necessariamente a de aprender a de ensinar. A de pensar a própria prática, isto é, a de, tomando distância dela, dela se ‘aproximar’ para compreendê-la melhor. Em última análise, a prática teórica de refletir sobre as relações contraditórias entre prática e teoria (2001b, p. 205).

Desse modo, a Formação Permanente é uma teorização da prática, mas também uma prática da teoria em que estas contradições serão objeto de estudo e reflexão com o propósito de qualificar a prática. Não se trata de um discurso de ode à prática e de secundarização da teoria, mas, ao contrário, estabelece-se entre elas uma justa relação. Tampouco representa apenas uma continuidade formativa baseada na necessidade de se rever práticas em função de teorias ou vice-versa, mas de (re)construí-las partindo do contexto, que, por ser sempre único, exige que teoria e prática dialoguem reflexivamente. Neste sentido, é fundamental dizer que a Formação Permanente se dá pelas necessidades emergentes, fundadas na liberdade de cada docente fazer escolhas diante dos desafios que se apresentam. Escolhas dialogadas, que não imponham submissão, mas que lancem as/os docentes numa perspectiva de mobilização constante para a libertação e promoção da autonomia de seus/suas educandos/as

Por meio deste diálogo é possível estabelecer teorias e práticas que efetivamente garantam uma qualificação do processo educativo, fazendo-o imprescindível para que todos acessem o necessário para se sentirem parte deste contexto. Partindo do princípio

de que ninguém dá o que não tem, é preciso que o docente tenha, por meio de sua formação, acesso a estes elementos. Por isso, de acordo com Garcia (1999, p. 11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho”. Relacionando esta definição ao contexto da Formação Permanente, é possível deduzir que tal formação não se restringe a modelos generalistas, mas a práticas formativas diversas em que a/o docente em formação tenha condições de compreender a cultura, os conhecimentos e as práticas comuns ao seu contexto e local de atuação.

Nesta perspectiva, a Formação Permanente é um compromisso ético do docente no sentido de que seu fazer profissional deve, necessariamente, se comprometer com o que ocorre em seu entorno. Sua prática deve propor uma intervenção de crítica dos educandos em sua existência e na dos que os cercam, o que, efetivamente, representa uma perspectiva emancipatória. Ainda sobre a análise ética da Formação Permanente do profissional docente, é fundamental que se perceba que, ao iniciar sua atuação, este tenha uma formação prévia. Com ela pode iniciar suas atividades profissionais tendo consciência de sua incompletude e da necessidade de buscar formação para diminuí-la. Sobre isso, é fundamental considerar que:

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

A Formação Permanente do docente, em Freire, portanto, não tem um caráter apenas de complementariedade à prática, mas é o que constitui a própria docência em cada sujeito que a tomar como profissão. Por isso, destaca que não pode ser qualquer formação, mesmo que de caráter contínuo, especialmente quando enunciada como fundamentada na análise crítica da própria prática. A liberdade para fazer esta crítica não é uma concessão, mas uma fruição em que o próprio sujeito se vê como autor de sua crítica e do que o envolve. Uma autocrítica conduz a rupturas e transformações;

uma crítica externa gera adaptações por vezes vazias de significado e sentido. Por isso Freire (2001b) se opõe a ideia de training, geralmente ofertado a partir de teorias e práticas externas à escola, como algo equivalente a formação.

Nota-se que a relação teoria e prática, de caráter de construção mútua, é fundamental para que se materialize uma docência que seja suporte à educação libertadora. Para tal, esta formação não pode ser exclusiva de meios externos (acadêmicos), mas também deve ocorrer no contexto em que a prática ocorre. Não é possível imaginar uma relação entre teoria e prática em que uma delas esteja ausente. Por esse motivo, Freire (2006, p. 81) afirma que:

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

Desta forma, é possível afirmar que a Formação Permanente do docente pode assumir este caráter somente se ocorrer e proporcionar uma reflexão constante sobre a prática pedagógica, tendo por base a própria prática, diretamente associada a uma reflexão teórica. Teoria e prática, numa relação mediatizada pelo mundo, se refundam a cada encontro e, por meio disso, é possível a mobilização para a construção permanente de uma docência outra. Por meio desta docência, é possível privilegiar o caráter emancipatório da educação. Consequentemente, a Formação Permanente do docente é parte fundamental da construção de escola outra, que provoque os sujeitos à autoria de sua história, tomando para si seu próprio destino. Sujeitos tomados pelo gosto da emancipação.

Considerações finais

O desafio de se propor uma Formação Permanente, que permita fundar e consolidar uma educação libertadora, com vistas à emancipação dos sujeitos, demanda

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES à educação libertadora e emancipatória

ultrapassar a barreira da formação continuada convencional. A Formação Permanente, como uma prática de formação continuada, visa opor-se ao treinamento para a execução de tarefas, geralmente sustentado em práticas forjadas sem a participação do docente e alinhado a conhecimentos técnicos pré-definidos. Uma formação com características de treinamento não contempla as necessidades reais dos docentes.

A Formação Permanente torna-se, assim, uma necessidade, não apenas uma alternativa, ao desenvolvimento de uma educação libertadora de caráter emancipatório, pois:

- Pela reflexividade acolhe todos os sujeitos com suas singularidades e utopias, caracterizando-se como um processo de intensa humanização;
- Trata-se de uma formação que caminha com a realidade vivida e experienciada em cada contexto e incide sobre ela, mobilizando e transformando sujeitos;
- Não prescinde da teoria, a qual fundamenta a necessária reflexão crítica, para a construção de uma prática docente libertadora com viés emancipatório;
- Rompe com a ideia de que há um sujeito que exclusivamente ensina e um que aprende, abarcando o conceito freiriano de docência;
- Fundamenta-se no diálogo como forma de cada sujeito atuar e reconhecer-se pertencente em sua formação e na definição dos caminhos a seguir;
- Trata-se de uma formação interventiva capaz de mobilizar sujeitos à transformação de si e de seu contexto;
- Se sustenta numa permanente (auto)crítica como fruição num processo de constantes rupturas e transformações;

O pensamento freiriano é marcante nesta proposta de formação docente, considerando o fato de que esta estabelece uma relação entre teoria e prática, mediatizada pelo mundo. Esta relação, assim como a teoria e a prática, se refunda a

cada encontro e por meio disto é possível a construção permanente de uma docência outra, que privilegie o caráter emancipatório da educação.

O texto também destaca a necessidade de realização da Formação Permanente, como prática imprescindível a uma educação libertadora, numa perspectiva emancipatória, uma política pública de Estado. Desta forma, é um importante processo de qualificação da educação, como parte de um compromisso institucional em inserir os sujeitos na autoria de sua própria formação.

Referências

- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antônia. *40 horas de esperança: o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- _____. *Política e educação: ensaios*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).
- _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- _____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: *Formação de professores e carreira*. São Paulo: Cortez, 1997.

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES à educação libertadora e emancipatória

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MALDONADO, Alberto Efendy. Pesquisa em comunicação: trilhas históricas, contextualização, pesquisa empírica e pesquisa teórica. In: MALDONADO, Alberto Efendy. *Metodologias de Pesquisa em Comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.p. 279-303

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org). *Vida de professores*. Portugal: Editora Porto, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa Antônio. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. *Cadernos de Formação: grupos de formação, uma (re)visão da educação do educador*. São Paulo, 1990.

SCHEFER, Maria Cristina.; SANTOS, Karine dos.; DAMÁSIO, Wanderlea. Formação continuada não formal online: regiões de aprendiz@agens. *ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. UCS, Caxias do Sul. p.2-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1376/45>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SAUL, Ana Maria. Formação Permanente de educadores na cidade de São Paulo. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

Recebido em: 02 fev. 2022.
Aprovado em: 16 mai. 2022.

* **Nilton Bruno Tomelin** é Doutorando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), pesquisador no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas (GPFORPE/FURB), bolsista UNIEDU e Mestre em Educação pela mesma universidade. Docente da educação básica na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5501-5961>.

**** Rita Buzzi Rausch** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Líder do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Práticas Educativas - GPFORPE/FURB.

E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9413-4848>
