

PAULO FREIRE E O DESENVOLVIMENTO PESSOALPROFISSIONAL DOS/DAS EDUCADORES/AS

Paulo Freire and personalprofessional development of educators

Paulo Freire y desarrollo personalprofesional de los educadores

Vania Finholdt Angelo Leite*

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.94-110>

Resumo

Neste texto defendo que Freire propõe o desenvolvimento pessoalprofissional dos/as educadores/as, porque não há separação entre a vida e a docência. É um processo de vir a ser que está em constante aprimoramento na constituição de cada ser docente. Realizei uma pesquisa documental na qual selecionei 6 livros de Freire (1980, 1992, 1999, 2002, 2016, 2021) e 5 entrevistas (1992b 1993, 1995, 1996a, 1996b). Após a leitura, identifiquei 5 princípios no desenvolvimento pessoalprofissional, são eles: ética, curiosidade epistemológica, dialogicidade, conteúdos e investimento pessoal. Concluo que a proposta de desenvolvimento pessoalprofissional está fundamentada na pedagogia da humanização, construída junto com os/as educadores/as na seleção dos conteúdos e nas atividades desenvolvidas; bem diferente de propostas educativas impostas de cima para baixo.

Palavras-chave: Formação de professores; Desenvolvimento pessoalprofissional; Freire.

Abstract

In this text I argue that Freire proposes the personal professional development of educators, because there is no separation between life and teaching. It is a process of becoming, wich is constantly improving in the constitution of each teaching being. I carried out documental research in which I selected 6 books by Freire (1980, 1992, 1999, 2002, 2016, 2021) and 5 interviews (1992b 1993, 1995, 1996a, 1996b). After reading, I identified 5 principles in personalprofessional development, they are: ethics, epistemological curiosity, dialogicity, contents and personal investment. I concluded that the proposal for personalprofessional development is based on the pedagogy of humanization, built together with the educators in the selection of contents and in they activities developed. Quite different from educational proposal imposed from above.

Keywords: Teacher Education; Personal professional development; Freire.

Resumen

En este texto argumento que Freire propone el desarrollo personalprofesional de los educadores, porque no hay separación entre la vida y la enseñanza. Es un proceso de devenir, que va mejorando constantemente en la constitución de cada ser docente. Realicé una investigación documental en la que seleccioné 6 libros de Freire (1980, 1992, 1999, 2002, 2016, 2021) y 5 entrevistas (1992b 1993, 1995, 1996a, 1996b). Después de leer, identifiqué 5 principios en el desarrollo personal/profesional, estos son: ética, curiosidad epistemológica, dialogicidad, contenido e inversión personal. Concluyo que la propuesta de desarrollo personal/profesional se fundamenta en la pedagogía de la humanización, construida junto a los educadores en la selección de contenidos y en las actividades desarrolladas. Muy diferente a las propuestas educativas impuestas desde arriba.

Palabras clave: Formación de profesores; Desarrollo personalprofesional; Freire.

Introdução

Início a discussão sobre formação de professores na perspectiva de Paulo Freire, pontuando que o termo *formação*, muitas vezes, pode ser entendido como um movimento de fora para dentro, como se quiséssemos imprimir ou dar forma a algo ou alguém (FIORENTINI; CRECCI, 2013), em que se incute nas professoras ou estudantes uma maneira de agir única.

Considero que a proposta de Freire não tinha essa conotação, mesmo que recorrentemente ele tenha utilizado o termo “formação permanente de educadores”, não foi essa a ideia defendida por ele. Na interpretação que faço de sua proposta, concebo que a ideia de Freire vai além de simplesmente dar forma, imprimir uma maneira de agir de fora para dentro.

O termo que mais se aproxima é o de desenvolvimento profissional, porque ele nos remete “ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos dentro de um campo profissional específico” (FIORENTINI; CRECCI, 2013). No entanto, ainda não era suficiente para contemplar a ideia de Freire, porque o autor não separa o aspecto humano na sua teoria. Isso fica evidente no conceito de Ser Mais¹, em que Freire não

¹ Conceito Ser Mais significa reconhecer o inacabamento e inconclusão de cada ser humano no processo de constituição da sua humanização que ocorre na interação com outros seres, pronunciando e modificando o mundo.

aparta a vida e o que ele defendia teoricamente desse conceito. Justamente, pela coerência entre a vida e o que defendia teoricamente que o torna tão atual.

Partindo desse pressuposto, defendo neste texto o termo desenvolvimento *peçoalprofissional*² para a proposta de Freire em relação aos/às educadores/as na sua teoria. Esse desenvolvimento é um processo de vir a ser que está em constante aprimoramento na constituição do ser docente, e que ocorre em diferentes contextos intencionais ou não. É um processo sempre em construção, inconcluso, por isso, quando perguntavam a Freire se ele se considerava um educador, ele dizia:

Não! Ninguém nunca é. Nós todos estamos sendo... Daí a necessidade que temos, professores e professoras de nos indagarmos constantemente de como estamos sendo educadores, porque há sempre possibilidade de mudar de ser melhor. Isso demanda uma outra qualidade *sine qua non* para ser educador: a humildade, que não tem nada a ver com a possibilidade da humilhação. (FREIRE, 1997, p. 11)

Por sermos inconclusos, sabedores da nossa inconclusão e inacabamento, é que buscamos nos conhecer e conhecer o mundo. Logo, aprender e ensinar.

Freire constrói sua teoria fundamentada na formação humana em que se busca Ser Mais (1992) a cada dia. É uma pedagogia da humanização, evidente em uma das entrevistas concedidas por ele juntamente com a reitora de Esther Pico, na qual ele menciona que:

[...] antes de ser educador, sou homem, como você, antes de ser reitora, é mulher. Somos pessoas e minha tese continua sendo uma pedagogia da humanização, da gentileza, precisamos formar pessoas e não apenas especialistas. (FREIRE, 1996 b, p. 27)

Essa proposta formativa é bem diferente de treinar o educador para colocar em prática uma proposta pedagógica de cima para baixo, imposta por uma política educativa. Freire foi crítico ferrenho das formações que se limitavam a transmitir uma técnica pela técnica, porque esse tipo de formação retira “o que há de humano no ato educativo” (FREIRE, 1999, p. 36). É necessário, portanto, que o/a educador/a saiba a

² Usarei o termo desenvolvimento *peçoalprofissional* junto, porque concebo que a vida não se separa da profissão, em itálico para destacar esse termo.

razão de ser da técnica que utiliza, refletindo “em torno de quem, de que, contra quem, contra que, se acham estes ou aqueles procedimentos” (FREIRE, 2021, p. 161).

Apoio-me na pesquisa qualitativa documental, na qual selecionei 6 livros de Freire (1980, 1992, 1999, 2002, 2016, 2021) e 5 entrevistas (1992b 1993, 1995, 1996a, 1996b) para defender o argumento indicado anteriormente. A escolha desse material se deve ao fato de fazer parte da pesquisa anterior (LEITE, 2021), focando neste texto sobre a formação de professores. Após a leitura na íntegra desse material, identifiquei a recorrência dos temas abordados nos livros e entrevistas do *corpus* de análise. A partir disso, elaborei 5 princípios do desenvolvimento *pessoalprofissional*, sendo os seguintes: ética, curiosidade epistemológica, dialogicidade, conteúdos e investimento pessoal.

Portanto, o texto é composto da introdução, o tópico de análise dos princípios de formação e as considerações finais.

Freire: muito além da formação permanente de educadores

No ano de 2021, comemorou-se o “Centenário de vida de Freire”, em que se discutiu muito da teoria do autor. Buscarei abordar neste texto alguns princípios fundantes, diante do que estamos vivendo na política educativa e na área de formação de professores atualmente no Brasil.

Partindo do pressuposto que “ensinar é uma especificidade humana” (FREIRE, 1999), trago alguns princípios defendidos por Freire no desenvolvimento *pessoalprofissional* de um/a educador/a o argumento que defendo neste texto.

O primeiro é a ética que está presente nos textos de Freire, porque ela faz parte da natureza dos seres humanos e, além disso, é indispensável à convivência de todos (FREIRE, 1999). Por esse motivo ele não separava o ensino *da* formação ética, justamente porque toda ação docente está mediada por decisões, opções, envolvendo também o respeito ao/à educador/a e aos/às alunos/as em seus saberes, sua cultura, seus posicionamentos, enfim, como seres humanos de direitos e deveres.

Freire buscava ser coerente entre o que ele teorizava sobre a prática educativa e suas atitudes e ações diante dos/os educadores/os e o público em geral. Percebi em um estudo que realizei sobre o conceito de Ser Mais (LEITE, 2021)³, que ao longo de sua vida ele se empenhou na coerência entre sua teoria e o seu modo de agir. Em suas palavras, “uma das minhas preocupações centrais deve ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1999, p. 108). Reafirmo que a coerência entre a ação e proposta teórica pode ser corroborada com suas palavras:

Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser meu testemunho. (FREIRE, 1999, p. 110)

Neste trecho, Freire ressalta que ao ensinar cabe o/a educador/a dar “o testemunho ético ao ensiná-los” (1999, p. 116). Isso significa que no processo de ensino, a ética passa pela atitude coerente do/a educador/a entre o que diz e o que faz na sala com os/as educadores/as. Nas palavras de Freire,

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa de ser autenticamente vivido. (FREIRE, 1999, p. 127)

O autor retoma a questão da coerência com a ética de testemunhar seu gosto pela vida que “precisa ser vivido autenticamente” como ele menciona.

O segundo princípio, a Curiosidade epistemológica defendida por Freire consiste em desafiar os educadores/as a aprender/saber mais, a provocá-los a pensar criticamente sua prática, porque sem essas atitudes, eles/elas não conhecem o objeto a ser desvelado (FREIRE, 1999). Isso significa um desenvolvimento *peçoalprofissional* construindo

³ Nesse estudo discuto a coerência entre os aspectos teóricos do conceito de Ser Mais defendido por Freire com suas ações e decisões ao longo de sua vida. Foi um estudo documental em que analiso 12 entrevistas dos últimos 5 anos de vida, em que identifiquei nove características do Ser Mais.

*com*⁴ educadores/as, que resulta em/de uma postura “inquieta, instigadora, rigorosamente curiosa, humilde e persistente” (FREIRE, 1999, p. 29). Freire dizia que essa postura curiosa é bem diferente do “burocrata da mente”, porque os/as educadores/as inquietos/as:

[...] reconstroem os caminhos da curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade, e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico do seu aprender. (FREIRE, 2001, p. 259)

Percebemos que a curiosidade epistemológica envolve pensar *com* educadores/as que a prática de cada um está imersa em um contexto social, cultural e político. É ler, compreender, entender a realidade em que estão inseridos e atuando, tornando-se, assim, sujeitos de sua ação pedagógica, porque “uma das bonitezas de estar no mundo, com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecê-lo” (FREIRE, 1999, p. 31).

Freire (1999) relata que em uma escola da rede Municipal de São Paulo, em que realizavam uma reunião com os/as educadores/as, havia uma exposição de fotos do bairro onde a escola se localizava. Segundo ele, na ocasião escutou a conversa de dois educadores a respeito da exposição: “há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver a exposição que nos mostra o contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos” (FREIRE, 1999, p. 154). Diante disso, pode-se dizer que esse professor percebeu o quanto é necessário o investimento docente em conhecer a realidade e o entorno geográfico, social, cultural da escola na qual trabalha.

A proposta de desenvolvimento *pessoalprofissional* não é ficar preso/imobilizado diante das prescrições de como atuar na sala de aula, impostas pelas políticas educativas. Mas, pelo contrário, para Freire é uma construção conjunta em que todos/as envolvidos/as no processo educativo possam buscar caminhos para transformar

⁴ *Com* os educadores significa uma formação conjunta entre formador e professores/as, uma concepção de educação construída em parceria. Por isso, trouxe o termo em itálico para dar ênfase ao fazer em conjunto.

as determinações impostas, não as aceitando como um determinismo fatalista, mas modificando-as através da reflexão crítica, inventiva, decidindo e agindo conjuntamente, alterando os itens que não se compactuam com a proposta educativa de formação humana.

É uma concepção de desenvolvimento *peçoalprofissional* pautada na problematização, na qual a construção do conhecimento se dá pela relação dialógica estabelecida com todos/as envolvidos/as. É uma proposta construída na interação entre sujeitos, “um encontro em que se busca o conhecimento, e não uma aula em que este é transmitido” (FREIRE, 2002, p. 79). Nesta perspectiva, rompe-se com a figura do formador responsável por transmitir, narrar ou dissertar os conhecimentos para os docentes que os recebem passivamente. Mas, uma construção em que todos/as constroem em conjunto e em diálogo um com os outros.

Podemos dizer que esse processo é denominado por Freire de ciclo gnosiológico (FREIRE, 1999) que envolve dois processos: o de aprender o conhecimento já existente e o da produção de conhecimento. Em relação ao conhecimento já existente, significa trazer para refletir *com os/as educadores/as* conteúdos que contribuam para apropriação conjunta do fazer docente, em que cada um pode explicitar no grupo os motivos e as escolhas realizadas durante o processo de ensino com seus alunos/as. É a denominada reflexão da “experiência feita” (FREIRE, 1999), em que os/as educadores/as, em conjunto, analisam e discutem o que realizaram com os/as estudantes. É um distanciamento do vivido para torná-lo objeto de análise, pensando sobre as intervenções, as indagações dos estudantes, as respostas e as atividades desenvolvidas. Freire considera que esse distanciamento proporciona aos/as educadores/as uma rigorosidade na práxis pedagógica, uma vez que ao refletir sobre sua prática, eles elucidam, resgatam, apropriam-se de elementos do seu fazer docente, dos quais não estavam conscientes. É a “superação da ingenuidade pela rigorosidade” (FREIRE, 1999, p. 44) da *práxis* docente, isto é, refletir e agir sobre o que se faz na sala de aula, para transformar o seu fazer docente e o contexto em que está inserida a educação.

Freire (1999) valoriza a “experiência feita”, porque foi a partir da reflexão de sua experiência de vida que construiu a sua teoria. Por isso, na sua proposta de

desenvolvimento *pessoalprofissional* toma como ponto de partida a experiência/vivência dos/as educadores/as para aprofundá-las, a fim de olhá-la sobre outros pontos de vista. Além disso, ele considera que todos/as têm um conhecimento que será o ponto de partida para construção de novos conhecimentos. Ratifico meu argumento, trazendo um trecho de uma entrevista, em que ele nos conta sobre a sua vida,

[...] toda a minha mocidade foi vivida, politicamente, em diálogo permanente, com grupos populares, camponeses, trabalhadores urbanos, favelados das áreas do Recife... Foi exatamente, toda essa experiência anterior que, depois, se alongou durante o exílio, fora do Brasil que me deu matéria para, refletindo sobre ela, fazer propostas como as que venho fazendo no campo da educação e da política. (FREIRE, 1996, p. 38)

Freire demonstra nessa entrevista que sua teoria parte da reflexão de suas vivências, das conversas com outros educadores e pessoas. Por isso, ele não desvalorizou o conhecimento do senso comum, porque ele é o ponto de partida para a construção do conhecimento científico. Nas palavras de Freire (1995, p. 6):

Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. A gente começa com a curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer.

Reafirmo que Freire parte do conhecimento/vivência dos/as educadores/as, mas não fica preso a ele/a. Pelo contrário, ele propõe a discussões com os pares, pois é a partir do diálogo e da reflexão que os/as educadores/as vão se conscientizando a favor de quem e contra quem a sua ação da sala de aula e das propostas das políticas educativas estão. Parte, então, das condições em que a escola e os/as educadores/as estão inseridos/as, de espaços onde juntos refletem sobre seu fazer docente, escolhendo e decidindo qual ação poderão acionar a partir daí, se submetendo ou não a determinada imposição da política educativa. Para Freire, são esses movimentos que nos tornamos sujeitos, pois “o importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não

muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente” (FREIRE, 1980, p. 37).

Noto, portanto, que o desenvolvimento pessoal está atrelado ao desenvolvimento profissional, porque através da reflexão conjunta dos/as educadores/as sobre sua ação e/ou determinações da política educativa, todos aprendem juntos, apropriam-se do fazer docente e suas implicações. Diante disso, muda-se a realidade, como também, cada um enquanto seres humanos. Enfim, esse é o segundo processo do ciclo gnosiológico, o que produção de novos conhecimentos sobre si e sobre seu fazer docente.

Em suma, a curiosidade epistemológica é um movimento contínuo de aprender com e na interação com outros/as educadores/as. Por isso, na gestão da Secretaria Municipal de Educação Freire implementou programas de formação permanente em parcerias com três universidades: a Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas e Pontifícia Católica de São Paulo (FREIRE, 2016).

Para Freire, os/as educadores/as não podem deixar de se inquietar, de desejar algo novo, porque é a “dúvida que nos instiga, o alvoroço dos inquietos” (FREIRE, 1999, p. 104) que nos caracterizam como seres humanos. Nas palavras de Freire,

Estar sem procurar é o resultado, é o imobilismo imposto pelas circunstâncias em que não pudemos procurar. Mas não é a natureza do ser. É por isso que quando as grandes massas sofridas estão, como eu chamo em Pedagogia do Oprimido, mais imersas do que emersas na realidade social, política e econômica, estão sendo proibidas de ser. Por isso é que ficam apáticas. A esperança não floresce na apatia, (FREIRE, 1993, p. 9)

Ele aponta, no trecho acima, que o Ser humano não pode ficar imobilizado diante das situações de opressão sociais, políticas e econômicas, porque se assim fizer estará negando a sua condição humana.

Outro princípio defendido por Freire é o da dialogicidade, que considero ser fundante no desenvolvimento *peçoalprofissional*. Para que possamos dialogar é necessário que os envolvidos compartilhem e compreendam os signos linguísticos utilizados uns pelos outros. Freire tinha essa preocupação, desde a sua atuação no SESI com os/as trabalhadores/as, pescadores/as, agricultores/as. No livro Pedagogia da

Esperança ele narra que passou um mês convivendo com pescadores para aprender *com* eles sobre seu trabalho, sua forma de falar e seu vocabulário. Freire (1992) relata, ainda, que antes dessa experiência ele fala *para* os pescadores, após esse mês passou a falar *com* eles. Essa modificação no modo de falar com os pescadores se deve ao fato de aprender com eles suas metáforas, vocabulário e linguagem. Assim, ao transpormos para a discussão com os/as educadores/as é necessário que expressemos utilizando “os signos linguísticos pertencentes ao universo comum dos/as educadores/as, pais e responsáveis, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto de comunicação” (FREIRE, 1992, p. 70).

Em relação ao universo vocabular, trago uma experiência pessoal em que estava com os/as educadores/as em um grupo de estudo, lembro-me de uma situação em que pude vivenciar com eles/as em que discutíamos sobre “situação-problema”. Uma delas não sabia o que significava a expressão “situação-problema”, por isso nos perguntou. Isso foi fundamental para todas/os envolvidas/os, porque sem esse entendimento ela não estabeleceria relações durante o estudo.

Ainda no que se refere ao universo vocabular, trago outro exemplo, relatado por Freire em uma entrevista. Ele conta que em uma reunião de pais estavam conversando sobre a alfabetização, argumentando com os pais que os filhos falam as primeiras palavras monossilábicas: papa, mama. “Isso demonstra que o ser humano começa a falar por sentenças e não com letras” (FREIRE, 1996, p. 12). Logo, ele relacionou a vivência dos pais, com o processo de alfabetização, por isso, a alfabetização não se inicia por letras: *eme, éle, ypsilon....*

Esse é um dos exemplos e cuidados de Freire em buscar relacionar o universo vocabular, a experiência com os temas que estão sendo debatidos, nesse caso a alfabetização. Em uma proposta de desenvolvimento *pessoalprofissional* com os/as professores/as, para que possamos estabelecer o diálogo com eles/as é necessário estarmos atentos às vivências, ao universo vocabular do grupo, a cultura da escola.

Além das diferenças em relação ao universo vocabular, podemos vivenciar situações que os/as educadores/as pensam diferente por opções políticas e ideológicas.

Quanto a esse aspecto, Freire (1995) nos alerta para não desistirmos de dialogar com esses/as educadores/as, exemplificando em uma das entrevistas que não poderia deixar de conversar com os neoliberais, porque isso significava ser sectário. Conversar, sim! Fazer acordos jamais! Em suas palavras:

[...] eu não posso poluir meu sonho político, minha utopia, fazendo uma dialogicidade rigorosa, profunda com os neoliberais, mas também não posso, sectariamente, me fechar a uma conversa com um neoliberal. O que não posso é fazer acordo com ele. (FREIRE, 1995, p. 8)

Outra característica da relação dialógica é a escuta do outro com o qual estamos dialogando, seja na escola ou os espaços formativos. Isso requer não nos colocarmos em uma postura de portadores de verdades a serem transmitidas aos que nos escutam, nem também falando aos outros de cima para baixo (FREIRE, 1999). Longe disso! O falar de cima para baixo é uma postura autoritária de falar, que desconsidera o outro ao nosso lado.

Para Freire (1999), a relação dialógica ocorre quando um escuta pacientemente e criticamente o outro, mesmo que discorde de suas posições e concepções de mundo. Essa escuta faz parte da formação humana defendida pelo autor. Ele dizia que não se podia reduzir a formação permanente de professores a treino de habilidades, técnicas, porque se assim o fizer, “desconsidera a formação integral do ser humano, reduzindo-a a puro treino fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo” (FREIRE, 1999, p. 130). Por isso, a defesa de Freire em democratizar o falar *com* o outro e não para o outro.

O silêncio é apontado por Freire como outro elemento da relação dialógica, porque ao pararmos para escutar, que cada um “procure entrar no movimento interno do seu pensamento, [...] tornando possível a quem fala, [...] comunicar e não fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação” (FREIRE, 1999, p. 132).

Nos espaços formativos com educadores/as, Freire (1999) defende que os coordenadores em formação com os/as professores/as escutem as dúvidas dos/as

docentes, seus receios, suas provisoriidades, para que juntos possam compreender o que está sendo discutido sobre uma teoria/prática.

O quarto princípio se refere aos conteúdos discutidos com os/as educadores/as que não serão por imposição de um documento oficial ou regulamentação que definirá o que será tema de estudo pelos educadores/as. Freire, durante toda a sua vida, lutou contra a imposição de conteúdos, de cultura, de ideias, porque se fizesse isso, estaria fazendo um trabalho de chefe e não de educador (FREIRE, 1992b). Por não compactuar com uma educação bancária, Freire propõe que os conteúdos/reflexões sejam escolhidos *com* eles, a partir das necessidades da escola em que ocorre o estudo.

Isso pode ser evidenciado na proposta de formação de professores na gestão de Freire da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Na escola, os encontros de formação eram momentos em que os/as educadores/as refletiam sobre sua prática. Os conteúdos, por sua vez, eram trabalhados a partir da demanda dos/as educadores/as, como aponta no Caderno de formação:

[...] as reflexões de cada um, trazidas para o grupo, são ingredientes básicos para o trabalho. Possibilitam ao coordenador do grupo detectar os conteúdos que estão a exigir estudo e aprofundamento e os novos conteúdos a serem pesquisados e trabalhados. (SÃO PAULO, 1990, p. 12)

Percebe-se que a formação partia da prática dos/as educadores/as, pois “é através da troca que o grupo irá se construindo, criando vínculos, permitindo que cada um resgate sua identidade pessoal e profissional” (SÃO PAULO, 1990, p. 10). Desta forma, os participantes construíram conhecimento sobre o seu fazer docente, junto com outros/as educadores/as. Mas não se restringem a reflexão, havia também, o estudo de textos escolhidos pelo coordenador do grupo de formação. O coordenador “identificava as questões, conteúdos, temas para reflexão” (SÃO PAULO, 1990, p. 13) e propunha novos conhecimentos para debaterem. “É da leitura que o coordenador do grupo fazia das práticas e reflexões dos participantes que se torna possível explicitar os conteúdos para estudos da prática e da teoria” (SÃO PAULO, 1990, p. 13).

Em relação à reflexão, considero que é a oportunidade de distanciar que os/as educadores/as fazem da sua prática, sendo, portanto, um dos princípios do desenvolvimento *pessoalprofissional*. É nesse distanciamento da prática que ela se torna objeto de análise, possibilitando a eles/as se apropriarem da mesma, podendo comunicar os motivos pelos quais realizaram tais ações. Isso significa a superação do pensamento ingênuo do fazer docente pelo pensamento crítico, rigoroso (FREIRE, 1999). É uma construção conjunta que requer um envolvimento pessoal dos/as educadores/as e, ao mesmo tempo, profissional, isto é, *pessoalprofissional*.

Abordo o último princípio neste texto, que é o investimento pessoal de cada um com o seu fazer docente, justamente por sermos inconclusos, inacabados, curiosos e conscientes desse inacabamento que buscamos “estudar, esforçar para estar à altura da tarefa de coordenar a classe” (FREIRE, 1999, p. 103). Parto da premissa de que não há uma separação das características humanas das profissionais, pois na perspectiva do autor elas estão entrelaçadas. De acordo com ele,

[...] me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente. Posso saber pedagogia, biologia, astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei (FREIRE, 1999, p. 106).

Note-se que ele confirma que o ser humano – “ser gente” não se separa do “ser educador”. Acima dos conteúdos/conhecimentos que cada um tem, ele é um SER humano que aprende sempre. Por isso, o investimento pessoal de cada educador/a em busca de saber cada vez mais o que já se sabe, pesquisando o conteúdo da sua disciplina, ou seja, estudando continuamente. Isso significa ler criticamente os textos, buscando perceber os condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento, o que significa uma visão global do texto. Não é repetir ou decorar o que o autor do texto estudado nos aponta, mas é ir além do que é dito, ler as entrelinhas, estabelecendo um diálogo com o autor. Essa postura é de quem se responsabiliza por seu processo de desenvolvimento *pessoalprofissional*, assumindo-se um ser humano diante do ato de aprender. Nas palavras de Freire (2016, p. 87), “nós podemos ser e somos responsáveis, podemos ter um papel fundamental no processo do nosso desenvolvimento assumindo

nossa identidade, lutando contra os elementos externos que poderiam nos privar de ser quem nós somos”.

Por outro lado, esse investimento pessoal é forjado com outros/as educadores/as nos grupos de formação permanente, como já mencionei anteriormente, que em grupo eles/elas trocavam suas experiências, construíaam vínculos, estudavam e resgatavam sua identidade pessoal e profissional.

O grupo de formação era o espaço em que os/as educadores/as podiam refletir sobre a práxis pedagógica e estudá-la conjuntamente, buscando garantir o princípio de ação-reflexão-ação. Esses grupos atendiam uma demanda dos/as educadores que não era contemplado nos cursos de poucas horas, de férias, de capacitações que existiam na época. Nas palavras de Saul e Saul (2016, p. 26):

Os educadores se reuniam, por adesão, em encontros periódicos e planejados, para discutir seu trabalho, expressar e aprofundar pressupostos teóricos decorrentes de necessidades advindas desse fazer, com a intenção de recriar a prática e a teoria, desenvolver a consciência crítica.

Enfim, esses são alguns dos princípios de desenvolvimento *pessoalprofissional* que identifico na teoria de Freire no estudo documental realizado até aqui. Com certeza, outras leituras/interpretações podem ser elaboradas pelo leitor.

Considerações finais

Portanto, os 5 princípios – ética, curiosidade epistemológica, dialogicidade, conteúdos e investimentos pessoal – corroboram o argumento inicial do texto de que o desenvolvimento *pessoalprofissional* está fundamentado na pedagogia da humanização, construída com os/as educadores/as na seleção e nas atividades desenvolvidas com eles/as. Acrescento, ainda que Freire nunca deixou de ressaltar em seus textos a importância do futuro, da esperança e da mudança.

Ao mencionar o futuro, Freire (2016) sugere que ao problematizarmos pensemos nele como uma possibilidade. “Aceitar o futuro como possibilidade implica aceitar que há diferentes possibilidades para o futuro e, então nós temos que nos mobilizar, nos organizar, para poder sonhar” (FREIRE, 2016, p. 91). Com isso, deixa claro que podemos criar outras possibilidades de formação de professores com eles/elas, afinal a formação não é algo imutável que não possa ser realizada de outra forma.

Por tudo isso, este estudo finda refletindo sobre a mudança e com um convite a esperar. Na perspectiva de Freire:

Mudar é difícil, mas é possível. Se em algum momento eu começasse a acreditar que é impossível mudar não haveria mais razão para que eu continuasse a trabalhar, não haveria mais esperança. Se a mudança não for possível e não houver esperança, só resta o cinismo. Se nós cairmos no cinismo, no fatalismo, nós morreremos apesar de estarmos vivo. (FREIRE, 2016, p. 85)

Nesse sentido, a esperança não é doação de uma pessoa para outra, ela implica lutar por um projeto de mundo, de educação para que “se respeite, neste país, educação, saúde, cultura”.

Assim, com sua postura ética de educador/pensador comprometido com uma educação humanizadora, Freire testemunhou vários diálogos – com camponeses, pescadores/as, professores/as, pesquisadores/as, políticos/as – que marcam, inclusive, a sua escrita, demonstrando o seu compromisso com o mundo e com as pessoas. Dito isso, a partir do seu diálogo com Walter Oliveira⁵, afirmo que Freire (2016) inspirou a nos tornarmos “seres humanos decentes e viver vidas significantes, sem necessariamente comprometer nossa existência, fazendo dela um mero bem de consumo” (FREIRE, 2016, p. 23).

Enfim, não separamos o desenvolvimento pessoal do profissional.

⁵ Walter Oliveira disse essas palavras na apresentação de Freire (2016) no seminário realizado na Universidade de Northern Iowa, Cedar Falls, Ohio, EUA, em 24 e 25 março de 1996.

Referências

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v.5, n.8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, Ana Maria A. Notas de Ana Maria Araújo Freire. IN: FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Uma conversación com Freire. [Entrevista cedida à] Susana Villarán, Gloria Helfer y Manuel Iguñiz. *Revista Tarea*, Lima, n.30, p.42-47, dez.1992b.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista cedida a] Moacir Gadotti. *Revista Nova Escola*, p.8-13, 1993.

FREIRE, Paulo. Crítico, radical e otimista. [Entrevista cedida à] Neidson Rodrigues. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.5-12, fev. 1995.

FREIRE, Paulo. *Conversa com Paulo Freire*. [Entrevista cedida à] Antonio Carlos Maximo, realizada em São Paulo, na sua residência [São Paulo],[s. n.], p. 31-51,7fev. 1996a. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1548>. Acesso em: 26 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. San Luís – Argentina. [Entrevista cedida à] Esther Pico. *Revista EPA*, [s.l.], p. 24-26, 1996b.

FREIRE, Paulo. Bate Papo: Paulo Freire. [Entrevista cedida à] Revista *Docas*, São Paulo, p.8-15, 26 mar. 1997ª.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, 15 (42), 2001, p. 259 – 268.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?*12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Solidariedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LEITE, Vania Finholdt Angelo. Ser Mais: coerência entre a vida e o conceito de Paulo Freire. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 16, p. 1–12, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16581.046. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16581>. Acesso em: 30 mai. 2022.

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

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p.19-35, jul/set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Recebido em: 13 fev. 2021.
Aprovado em: 27 mai. 2021.

* **Vania Finholdt Angelo Leite** é professora associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Educação: processos formativos e desigualdades sociais (PPGEDU/FFP/UERJ) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Tri-Vérice: Didática, Formação de Professores e Educação Matemática. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

E-mail: vfaleite@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4583-7165>
