

CONTRIBUIÇÃO FREIREANA A FORMAÇÃO DOCENTE

Geovani Soares de Assis Autor (1); Sandra Cristina Morais de Souza Co-autor (1)

Universidade Federal da Paraíba geo_yanisa@hotmail.com (autor) Universidade Federal da Paraíba profsandrapsico@hotmail.com - Co-autor

RESUMO: O artigo ora apresentado teve como inspiração a pesquisa realizada para a construção da tese de doutorado intitulada “Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor” cujos resultados demonstraram a importância das categorias de análises freireanas para a formação do educador numa perspectiva crítica, reflexiva, emancipadora, transformadora e progressista. Trata-se de uma revisão bibliográfica integrativa, na qual identificamos as categorias trabalhadas na tese, tais quais: diálogo, relação político-pedagógica, conscientização, inacabamento e relação, por considerá-las adequadas para a compreensão do objeto em estudo. Em seguida, fizemos leituras das obras de Paulo Freire que abordam mais especificamente conteúdos que envolvem a formação do professor como Professora Sim, Tia Não; Medo e Ousadia: O cotidiano do professor e Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente, além de outras. O estudo em foco tem por objetivo analisar a contribuição das categorias¹ de análises freireanas para a formação do professor. Ao longo das análises evidenciamos que o diálogo é algo inerente ao ser humano, Sem diálogo, a comunicação não acontece e, conseqüentemente, impossibilita a existência de uma verdadeira educação. A relação político-pedagógica constitui “categoria fundante”, para a compreensão da formação do professor na perspectiva freireana. Quanto a categoria conscientização verificamos que somente o homem é capaz de agir conscientemente sobre a realidade concreta e transformá-la. A conscientização inexistente fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. A criticidade está diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. O inacabamento é uma característica inerente ao ser humano, cuja inconclusão é própria da experiência vital, onde há vida existe inacabamento, porém, somente os seres conscientes, têm noção dessa condição. A formação do professor na perspectiva transformadora, emancipadora não pode prescindir da categoria relacional, em que pensar e fazer como prática social circunscreve-se na relação teoria-prática. Assim esperamos contribuir para o repensar da formação do professor.

Palavras - chave: Formação do professor, Categorias freireanas, Perspectiva progressista.

INTRODUÇÃO

Os escritos de Paulo Freire demonstram que o seu crescimento epistemológico aconteceu de modo inter/transdisciplinar, abrangendo diversas áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, História e outras, constituindo um referencial que poderá ser utilizado em diversos campos do conhecimento e, de modo especial, no âmbito da formação docente

O olhar sobre educação é uma constante no seu ideário, haja vista as obras voltadas especificamente para a formação docente as quais destacamos: **Professora Sim, Tia Não** (2005b); **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor** (2006) e **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente** (2007), além de outras.

A partir da leitura, análise e reflexão de obras como **Ação cultural para a liberdade** (1978); **Pedagogia do oprimido** (1979a); **Educação e mudança** (1979b);

Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000); **Política e Educação:** ensaios (2001); **A educação na cidade** (2005); **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática docente (2007) e outras, buscamos identificar e aprofundar as categorias de análises, apresentadas na tese de doutorado intitulada “Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor” as quais poderão contribuir para a formação do educador numa perspectiva crítica e reflexiva, empoderando-o com uma formação emancipadora, transformadora, progressista.

Este artigo inspirou-se na referida tese, tendo por objetivo analisar a contribuição das categorias de análises freireanas (O termo “categoria” é usado neste estudo como classe de idéias que caracterizam o pensamento de Paulo Freire) para a formação do professor, tendo sido selecionadas as categorias: diálogo, relação político-pedagógica, conscientização, inacabamento e relação, por considerá-las adequadas para a compreensão do objeto em estudo, as quais serão explicitadas nos resultados e discussão.

METODOLOGIA

Como já informado na introdução, o artigo em foco teve como inspiração a tese intitulada “Ideário Freireano: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor” (ASSIS, 2007), a qual demonstra a importância das categorias freireanas para a formação político-pedagógica do professor.

Inicialmente, fizemos a leitura da tese citada, de onde selecionamos as categorias diálogo, relação político-pedagógica, conscientização, inacabamento e relação, trabalhadas na pesquisa, buscando em seguida, aprofundar as categorias com a leitura, reflexão e análise das obras já mencionadas. Trata-se, portanto, de um estudo descritivo, qualitativo, apoiado na literatura selecionada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Paulo Freire (1979a, p.93; 98), “o diálogo é uma exigência existencial.” É o “[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Desse modo, para que o diálogo atinja o seu objetivo necessita fundamentar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, surgindo do pensar verdadeiro. “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.”

Sem diálogo, a comunicação não acontece e, conseqüentemente, impossibilita a existência de uma verdadeira educação, pois como enfatiza Freire (1979b, p.98) “a educação autêntica [...] não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.” Tal

afirmativa foi constatada na fala de um dos atores sociaisⁱⁱ, que participou da pesquisa da tese já citada ao definir ensino como: “é vivenciar situações de trocas de saberes a partir do diálogo, do debate de idéias. É criar situações propícias para que os alunos aprendam a conhecer o mundo com vistas a orientar sua percepção e sua prática.” (ASSIS, 2007, p. 134).

Para o educador dialógico, problematizador, o ato de ensinar não se configura como doação ou imposição e sim, como socialização e construção de saberes. Nessa perspectiva, Freire (2007, p. 23) argumenta 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”, demonstrando que ensinar é um processo de trocas, de socialização, em que pela dialogicidade docente e discente interagem construindo e reconstruindo saberes. Daí, o diálogo constituir uma “categoria de análise” que necessita está inserida no processo formativo do professor numa perspectiva crítica, transformadora.

A relação político-pedagógica constitui “categoria fundante”, para a compreensão da formação do professor na perspectiva freireana. Como salienta Scocuglia (2006, p. 97), essa categoria pode ser considerada como fio condutor do pensamento de Paulo Freire ao enfatizar “[...] a inseparabilidade do ato político e do ato pedagógico-educativo.” Não se trata de reduzir um ao outro, mas sim, de perceber a aproximação e suas relações de reciprocidade. A politicidade é inerente à função de professor, já o político, pela necessidade de convencimento, torna-se educador pelo próprio fato de ser político.

Essa relação é percebida na fala de um dos atores sociais ao participar da nossa pesquisa de doutorado, afirmando que “há dois aspectos que contribuem para que eu avalie positivamente a minha atuação no ensino superior: primeiro, poder ajudar o discente a refletir sobre o processo de ensino; segundo, o papel político-pedagógico que desempenho na sociedade.” (ASSIS, 2007, p.130).

Na compreensão de Freire (2001, p. 26-27),

[...] seria uma ingenuidade reduzir todo político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem sua especificidade. Mas o que me parece impressionante e dialético, dinâmico, contraditório, e como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa.

Tal afirmativa leva-nos a perceber que a politicidade do ato educativo acontece simultaneamente à educabilidade da ação política, haja vista que a educação traz em sua essência a política e a ação política, uma pedagogia que a torna educativa. Desse modo, a distinção entre ambos se dá pelo vencer e convencer. O primeiro significando o caráter próprio do político, e o segundo o caráter próprio do pedagógico.

A prática educativa é, portanto, o pedagógico impregnado do político, em cujo processo o professor, como mediador exerce um papel de suma importância. Para

Saviani (2006, p. 88), “[...] a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento.”

Desse modo, compete ao professor definir os contornos da sua prática educativa em função da sua opção política, assumindo para tanto, a politicidade da ação pedagógica. Não é suficiente verbalizar que a educação é um ato político e que esse é educativo. É necessário assumir e viver a politicidade da educação em todos os momentos da prática educativa.

Como explica Freire (2001, p. 46-47),

não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, um pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativa-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático.

Acreditamos, como Freire, que o espaço da escola não é algo neutro, ao contrário é um espaço em que os embates políticos são travados e a luta de classe se faz presente, definindo os contornos da prática educativa. Corroborando com esse pensamento, Santos (2000, p. 322) afirma que “compreender o nível em que se acha a luta de classe em dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.”

Assim, espera-se que o professor crítico, progressista demonstre sensibilidade na percepção das especificidades dos contextos em que está inserido, buscando introduzir metodologias diferenciadas para atender as especificidades do seu entorno, com vistas a despertar a curiosidade crítica do aluno pela instigação e persistência.

Como afirma Freire (2007, p. 24-25), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.”

Para tanto, na prática educativa, o professor transformador torna o pedagógico mais político, através de questionamentos e reflexões que auxiliam o desnudamento das questões sociais, políticas e econômicas. Tornar o político mais pedagógico significa pelo diálogo e prática chegar ao convencimento de que a transformação é possível e necessária; de que o homem e a mulher ao se conscientizarem da sua autonomia e emancipação, passem a atuar como agentes de mudança, em defesa de um mundo mais justo e igualitário.

A formação docente crítica progressista necessita apoiar-se no movimento dialético entre o fazer e o pensar, sobre o fazer. Dessa maneira, Freire (2005b, p. 106) ressalta que “o contexto teórico, formador, não pode jamais, [...], transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer de prática e de teoria.” Assim, nos contextos

teóricos de formação de professores, a relação dialética entre prática e teoria necessita de incondicional vivência.

As agências formadoras que buscam preparar profissionais comprometidos e questionadores, desejosos de transformação e emancipação social necessitam recorrer a processos formativos que tomem como ponto de partida e de chegada os contextos em que estão inseridos. Em caso contrário, dificilmente possibilitarão articular e traduzir os novos saberes em novas práticas, com vistas às mudanças necessárias.

Como afirma Santiago (2000, p. 130),

[...] optar pela contribuição de Paulo Freire para com ele, e a partir dele, vivenciar práticas pedagógicas e de ensino é ir à gênese das relações entre os sujeitos com seus diferentes traços “social, étnico, gênero” e a realidade social nas mais diferentes esferas “econômica, política, cultural” como possibilidade de compreendê-la e nela intervir. Tarefa que não nos parece simples. Tão complicada como necessária num contexto de globalização e exclusão.

Contudo, o autoritarismo no agir pedagógico poderá inibir a reflexão crítica necessária ao processo de ensino- Corroborando com o pensamento citado anteriormente, percebemos que os processos formativos que optam pela contribuição freireana, como alternativa para enfrentar os desafios da globalização e exclusão necessitam distanciar-se da perspectiva tecnicista, enveredando por processos que almejem uma perspectiva crítica, reflexiva e libertadora.

Freire (2006), na obra *Medo e Ousadia*, realça a competência política e técnica do professor libertador ao lembrar que se somos comprometidos com a transformação cada vez mais necessitamos buscar novos conhecimentos, estimulando o preparo científico e técnico do docente para atuar no entorno em que vive como instrumento de transformação.

O professor, ao reconhecer que a educação é política e que também é político, questiona-se: que tipo de política estou fazendo em sala de aula? Estou sendo um professor a favor de quem? Contra quem estou educando? A favor de quem e contra quem estou ensinando? Como conciliar minha prática de ensino com minha opção política?

A opção por uma ação pedagógica crítica, libertadora supõe que percebamos que a educação por si só não impulsiona as transformações sociais, buscando unir-se a outros fatores, que provavelmente, suscitarão mudanças na sociedade. Desse modo, esperamos que ocorra na ação pedagógica o que é verbalizado pelo professor, como meio de sedimentar o processo de libertação proclamado.

Ao assumir a postura política de um professor libertador, não significa deixar os alunos, em sala de aula, à deriva, entregues às suas vontades, ao *laissez-faire*. aprendizagem. Desse modo, como nos lembra Freire (2006, p. 61), faz-se necessário “[...] ser radicalmente democrático, responsável e diretivo.” Na condição de mediador do processo educativo, convém salientar que, não estamos

fazendo algo aos estudantes, mas com eles, trazendo para a prática os fatos e acontecimentos da prática social global, regional e local, que auxiliam na compreensão das raízes do fenômeno da dominação, exclusão, desigualdade, haja vista que a educação pertence à prática social de cada sociedade.

Assim, o(a) professor(a) crítico(a), transformador(a) vislumbrará a necessidade de inserir-se num processo continuado de formação não se limitando à formação profissional adquirida, percebendo as exigências permanentes de reflexão e de pesquisa da prática, aperfeiçoando cada vez mais a ação docente e a construção de novos saberes.

O processo formativo numa perspectiva político-pedagógica concebe os professores como “[...] militantes no sentido político dessa palavra. Algo mais do que um ‘ativista’. Um militante é um ativista crítico.” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 65). Desse modo, o(a) professor(a) não é mero missionário(a), burocrata, nem transmissor(a) de conhecimentos, mas sim, um(a) profissional que tem consciência da sua função social, refletindo constantemente, sobre a sua prática na busca das transformações desejadas.

A atividade docente exige que o professor prepare-se, capacite-se, forme-se em processos permanentes. Como diz Freire (2005b, p. 28), “sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinamento. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.”

Ao dialogar com trabalhadores do ensino, Freire (2005a, p. 54) ressalta:

[...] acho que o papel de um educador consciente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gesto do risco, a aventura de criar.

Como dissemos anteriormente, o testemunho do professor é fundamental para que o discente possa perceber a coerência entre o que o docente diz e as ações que desenvolve, a fim de fortalecer a confiança e a veracidade das palavras verbalizadas.

Conscientização constitui, também, uma “categoria de análise” que perpassa o pensamento freireano. Conforme é do nosso conhecimento, somente o homem é capaz de agir conscientemente sobre a realidade concreta e conseqüentemente, transformá-la. Para Paulo Freire (2001, p.26), “é precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.” A conscientização inexistente fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Assim, é nessa unidade dialética que o homem transforma a si e o mundo.

A pesquisa da e na prática docente para Freire é a fonte de alimentação, que, a partir da reflexão crítica, nutre o processo de formação, em que o docente vai construindo competências e habilidades. Nessa direção, Santiago (2006, p. 115) afirma que “é no

exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional.”

Na perspectiva de uma formação político-pedagógica, a criticidade constitui competência basilar desse processo. Vejamos na afirmação de Santiago (2006, p. 116):

a criticidade é uma capacidade inerente à pessoa e um atributo indispensável à professora / ao professor. [...]. A criticidade inscreve-se na natureza inconclusa de sujeito, na leitura e dinamicidade da sociedade e no caráter de infinitude do conhecimento. [...] Por isso a criticidade é constituída na relação com o outro, no processo de reflexão, de reflexão sobre a prática, reflexão coletiva. Tomar a prática educativa e social como conteúdo da reflexão, como exercício de fala-escuta em diferentes níveis da escolarização e da atualização profissional, pode representar esse exercício crítico, criador, ético e estético.

A criticidade está diretamente associada à curiosidade, ao pensar certo. A transformação da curiosidade ingênua em curiosidade crítica ou epistemológica processa-se na superação, na transitividade ética. Como afirma Freire (2007, p. 31), “ao criticizar-se, [...], permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.”

A curiosidade como parte inerente ao ser humano muda de qualidade, mas não de essência, sendo construída e reconstruída socialmente. Nessa perspectiva, uma das principais atividades do professor crítico libertador, como enfatiza Freire (2000, p.43),

[...] é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, [...]. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Lamentamos, ainda na atualidade, percebermos a existência de cursos formativos que fazem concessão às artimanhas do pragmatismo neoliberal, que reduzem a formação do professor ao treinamento técnico-científico e não à formação técnico-científica-crítica. Assim, a concepção progressista que busca a transformação social se preocupa com uma formação crítico-reflexiva, desafiando o aluno, futuro professor, a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que está inserido, testemunhando a sua opção política pelas ações, aproximando ao máximo a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Na perspectiva da pedagogia da autonomia, a relação teoria-prática não pode prescindir da reflexão crítica sobre a prática. No dizer de Freire (2007, p. 22), caso se omitam esses elementos “[...] a teoria pode ir virando blá blá blá e a prática, ativismo.”

Os saberes que vão sendo construídos na prática educativa-crítica são úteis à organização dos programas de formação docente. Dessa feita, o formando, como sujeito do processo, constrói o saber, certificando-se “de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2007, p. 22).

Conforme explicita Santiago (2006, p.115), “é no exercício profissional e na reflexão crítica sobre esse exercício cotidiano que cada uma e cada um constrói a competência e o desenvolvimento profissional.” Pensamento que demonstra a importância da categoria “críticidade” para a formação do professor.

O inacabamento é uma característica inerente ao ser humano, cuja inconclusão é própria da experiência vital. Assim, onde há vida existe inacabamento, porém, somente os seres conscientes, têm noção dessa condição.

Conforme afirma Freire (1979a, p. 83), "diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão."

Ontologicamente o homem é ser finito, inacabado, conseqüentemente, não está pronto, acabado, capaz de agir sobre os outros. O que existe são seres em diferentes etapas de maturação, necessitando continuar aprendendo na busca de ser mais (FREIRE, 1978). Tal idéia é visível na fala de um dos atores sociais que participou da nossa pesquisa de doutorado ao definir aprendizagem com: “apropriação do conhecimento historicamente elaborado e objetivação do sujeito visando à sua humanização ou a sua inserção no gênero humano.”(ASSIS, 2007, p.133).

A existência humana envolve a linguagem, a cultura, a comunicação, a capacidade de intervir no mundo, de comparar, de fazer juízos, de tomar decisões. A presença humana no mundo não deve ser a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere, lutando para não ser objeto e sim, sujeito da história.

A conscientização, na perspectiva do esforço de conhecimento crítico para perceber os obstáculos que nos rodeiam: políticos, econômicos e sociais, é uma exigência humana natural ao ser que, inacabado, tem consciência do seu inacabamento.

A inconclusão do homem e da mulher implica, necessariamente, inserção do sujeito inacabado em um permanente processo social de busca, de transformação. Não é possível existir sem assumir e viver nossos direitos e deveres, sem fazer opção, sem decidir, sem fazer política. "E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética". (FREIRE, 2007, p.52).

Paulo Freire (2005a, p. 58) afirma que "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."

Nessa perspectiva, acreditamos que o docente progressista tenha consciência do seu inacabamento, necessitando, portanto, de se inserir permanentemente em processo de formação, reconhecendo-se como um eterno aprendiz, cuja formação deve ter como base a análise reflexiva e

crítica da sua prática.

O aprendizado do docente, ao ensinar, verifica-se na proporção em que ele se acha constantemente aberto a repensar o ensinado de forma responsável, avaliando constantemente suas posições e repensando seu agir, a partir do envolvimento com os discentes.

Paulo Freire (2005a, p. 80), ao assumir a função de Secretário da Educação do Município de São Paulo, definiu seis princípios básicos da formação de educadores, dentre os quais destacamos quatro:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
 - 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
 - 3) A formação do *educador* deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
 - 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- [...]

Conforme os princípios preconizados por Paulo Freire o professor é o sujeito da sua prática. Somos partícipes da sociedade, necessitando romper com o comodismo e nos comprometer politicamente, inserindo-nos num processo de ação-reflexão-ação da prática docente, construindo assim, um constante processo de formação. Portanto, concordamos com Paulo Freire (2001, p. 88) ao afirmar que "ninguém nasce feito, vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte." Pensamento que comprovamos pela nossa pesquisa de doutorado quando um dos atores sociais afirmou que: "nenhum curso prepara completamente o professor para o seu ofício. O curso dá, no máximo, os fundamentos teóricos da profissão, é necessário vivenciar em sala de aula seu mister." (ASSIS, 2007, p.131).

Numa perspectiva progressista, transformadora, a dimensão social e humanista constitui a base de todas as dimensões a serem trabalhadas na formação docente. Como enfatiza Freire (1979a), o homem é um ser de relações, que constrói e reconstrói seu conhecimento na convivência com o outro, haja vista que nessa perspectiva a educação é compreendida como processo de humanização do ser com vistas à inserção no mundo com o propósito de transformar a realidade.

Como salienta Santiago (2000, p.128), a categoria "relação" figura no ideário freireano, "[...] como indicativo de aproximação, de articulação, de unidade", demonstrando o afastamento da estaticidade e a passagem para a dinamicidade, da fragmentação para a totalidade. Dessa forma, as relações que permeiam o ideário freireano como homem-mundo; sujeito-objeto; texto-contexto; educador-educando; teoria-prática; ensino-aprendizagem, entre outras, compõem pares dialéticos, que fundamentam os pressupostos da pedagogia freireana. Assim, evidenciamos, como enfatiza a autora citada anteriormente que "[...], em Freire, relação significa, ao mesmo tempo, uma categoria de análise e uma atitude."

A formação do professor na perspectiva transformadora, emancipadora não pode prescindir da categoria relacional, em que pensar e fazer como prática social circunscreve-se na relação teoria-prática. Nessas circunstâncias, relação significa tanto uma categoria de análise como de atitude. Assim, na percepção de Santiago (2000, p.128),

relação é, portanto, uma categoria síntese que reúne os princípios básicos da educação problematizadora e dos processos metodológicos para a efetivação de uma prática de ensino que sendo crítica e criativa carrega a possibilidade de aprendizagens significativas. É essa categoria síntese que aproxima o(s) sujeito(s) e objeto(s) da ação sócio-cultural-educativa.

Mediante o pensamento exposto, entendemos que a categoria relacional é fundante na pedagogia de Paulo Freire, haja vista que o seu pensamento é construído a partir de relações como objetividade-subjetividade; individual-coletivo; teoria-prática entre outras relações, e que “[...], a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude.” (FREIRE, 2006, p.101).

Vale salientar que a categoria “relação” figura numa das falas de um dos atores sociais, que participou da nossa pesquisa de doutorado, e que ao definir aprendizagem, verbalizou: “conhecimento e saberes que são construídos a partir da relação de troca de experiências, que são efetivados entre educando-educador.” (ASSIS, 2007, p. 149).

È no âmbito da categoria “relação” que acreditamos contribuir para a formação de um professor crítico, reflexivo, transformador, cuja formação seja construída cotidianamente, através de um processo de ação-reflexão-ação, em que a prática pedagógica seja o eixo da formação.

CONCLUSÃO

Mediante a reflexão e análise das categorias de análise freireanas diálogo, relação político-pedagógica, conscientização, inacabamento e relação, verificamos que não podemos falar em formação docente sem considerarmos tais categorias, haja vista elas oferecerem uma orientação teórico-metodológica para a formação do professor, numa perspectiva progressista, transformadora, constituindo-se num referencial para o repensar da formação do docente.

Essas categorias convidam-nos a sair da curiosidade ingênua e adentrar a curiosidade crítica, a fim de compreender a prática pedagógica em sua politicidade e historicidade, empoderando o professor para uma atuação crítica, reflexiva na busca da transformação social.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Geovaní Soares. **Ideário Freireano**: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. João Pessoa, 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Universidade Federal da Paraíba-UFPB.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 6. reimp. São Paulo: Editora ENESP, 2000.

_____. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23).

_____. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 2005b.

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura).

SANTIAGO, Maria Eliete. A prática pedagógica na universidade com base na pedagogia freireana: relato de uma experiência. *In*: SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2000. p. 126-139.

_____. Perfil do educador/educadora para a atualidade. *In*: BATISTA NETO, José;

_____ (org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2006. p. 113-117.

SANTOS, Solange Mary M. O papel político-pedagógico do professor. *In*: SAUL, Ana Maria (org.) **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2000. p. 315-326.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SCOCUGLIA, Afonso C. Política e educação em Paulo Freire. *In*: LIMA, Maria Neyde do S.; ROSAS, Argentina. **Paulo Freire**: quando as idéias e os fatos se cruzam. 2. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006. p. 95-113.