BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, PRINCÍPIOS EDUCATIVOS FREIRIANOS E FORMAÇÃO PERMANENTE

TEACHER TRAINING, FREIRIAN EDUCATIONAL PRINCIPLES, AND CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

LA FORMACIÓN DE PROFESORES, PRINCIPIOS EDUCATIVOS FREIRIANOS Y FORMACIÓN PERMANENTE

10.56238/bocav25n77-018

Claudia Maria Rodrigues Barros da Costa
Doutora em Educação
Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)
E-mail: claudia.maria@ifpa.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4477343772919511
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3693-0130

Edina Lúcia Correia Azevedo
Mestra em Artes
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de São Miguel do Guamá
E-mail: edinalucia22@yahoo.com.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2711987511171661
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-0801-4110

Carlos Nazareno Ferreira Borges
Pós-doutor em Memória Social
Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: cnazareno@ufpa.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2548063126332942
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1908-3315

RESUMO
Este texto reflete sobre a formação de professores, levando em consideração a expansão e a crise do capital na década iniciada em 1970. Os desdobramentos desse processo na realidade vêm afetando o Estado, a sociedade, o ser humano e o meio ambiente. Tem como objetivo analisar a formação de professores no contexto neoliberal, bem como dialogar com a educação freiriana frente aos avanços do capital. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, usando como modelo de dados, a análise de conteúdo. Como resultados e discussões, foram definidas duas categorias de análise para reflexão: os princípios da educação freiriana e a formação permanente, como possibilidades emancipadoras. A conclusão dialoga com uma perspectiva de enfrentamento e resistência, defendendo uma educação dialógica e política, que envolva a análise crítica da realidade, os diferentes saberes, a valorização de práticas educativas humanizadoras e a formação permanente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Educação Freiriana. Formação Permanente.

ABSTRACT
This text reflects on teacher education, taking into account the expansion and crisis of capital in the decade starting in 1970. The consequences of this process in reality have been affecting the State, society, human beings, and the environment. Its objective is to analyze teacher education in the neoliberal context, as well as to engage in dialogue with Freirean education in the face of capital's advances. As a methodology, it is literature review research, with a qualitative approach, using content analysis as a data model. As results and discussions, two categories of analysis were defined for reflection: the principles of Freirean education and lifelong training, as emancipatory possibilities. The conclusion engages with a perspective of confrontation and resistance, advocating for a dialogical and political education that involves critical analysis of reality, different forms of knowledge, the appreciation of humanizing educational practices, and lifelong training.

Keywords: Teacher Training. Freirean Education. Ongoing Training.

RESUMEN
Este texto reflexiona sobre la formación de docentes, teniendo en cuenta la expansión y la crisis del capital en la década que comenzó en 1970. Los desarrollos de este proceso en la realidad han estado afectando al Estado, a la sociedad, al ser humano y al medio ambiente. Tiene como objetivo analizar la formación de docentes en el contexto neoliberal, así como dialogar con la educación freiriana frente a los avances del capital. Como metodología, se trata de una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, utilizando como modelo de datos el análisis de contenido. Como resultados y discusiones, se definieron dos categorías de análisis para reflexión: los principios de la educación freiriana y la formación permanente, como posibilidades emancipadoras. La conclusión dialoga con una perspectiva de enfrentamiento y resistencia, defendiendo una educación dialógica y política, que implique el análisis crítico de la realidad, los diferentes saberes, la valorización de prácticas educativas humanizadoras y la formación permanente.

Palabras clave: Formación de Profesores. Educación Freiriana. Formación Permanente.

1 INTRODUÇÃO

A proposição trata de um recorte da pesquisa intitulada "Gira Girassol – A Formação de Professores em Educação do Campo e Educação Física: Limites e Possibilidades do Corpo e das Práticas Corporais do Campo"[1], a qual sedimenta a continuidade das reflexões sobre o papel da formação de professores nos contextos da Educação do Campo e Educação Física e os reflexos disso no chão da escola pública.

O estudo está inserido dentro de um contexto de políticas educacionais orquestrado por um sistema que enxerga a educação e a formação como meros produtos para alavancar a economia desigual no Brasil (Mészáros, 2000) e de um cenário favorável à deformação da experiência formativa e à realidade social histórica dos sujeitos. Trata-se de uma lógica capitalista que voga pelo lucro e, para isso, investe em processo tecnicista que reproduz a domesticação, a acriticidade, a passividade e a limitação para o estado alienante do professor.

A lógica acima descrita é preocupante e instiga, portanto, a se pensar nas possibilidades de construir pensamentos/diálogos/reflexões/conscientizações politizadas, considerando-se a escola, a educação e a formação de professores à luz do pensamento de Paulo Freire e da relevância da formação a partir da compreensão e do diálogo proposto pela educação libertadora (Freire, 1969).

Diante das questões emblemáticas e problemáticas que perpassam o campo da formação e da prática educativa, acreditamos que o aporte teórico freiriano poderá trazer contribuições significativas. Neste texto, apontamos a necessidade de uma educação diferenciada e de uma formação permanente que engendre caminhos para a formação humana emancipadora.

Diante de nossos apontamentos supracitados e com foco nos elementos citados, afirmamos que o presente artigo se subdivide em três (03) eixos temáticos principais, propositivos e reflexivos, subdivididos em: Crise da década de 1970, o Estado neoliberal e a Educação; Metodologia; Resultados e Discussões, com duas categorias de análise: princípios da educação freiriana e formação permanente.

O eixo 1 discorre sobre a 'Crise da década de 1970, o Estado neoliberal e a Educação' e comunica a nuance de uma economia capitalista que vem dominando a sociedade desde o século XIV, juntamente com uma elite hegemônica que domina o mercado, o sujeito e o trabalho e que, no decorrer do processo construído entre o auge da lucratividade e/ou a crise financeira, conduz a outras maneiras de controle, que perpassam o saber técnico e instrumental, por competência, e uma formação básica voltada ao avanço econômico do capital.

O eixo 2, quanto ao tópico 'Metodologia', ratifica o recorte da tese antes mencionada para a continuidade da pesquisa investigativa, que assume caráter qualitativo e bibliográfico, trazendo aporte teórico que amplia a discussão sobre a temática da formação de professores, a educação freiriana e a formação permanente. A coleta de dados se dá por meio de artigos e livros de autores relevantes na

1 Este escrito faz parte de um desdobramento da tese de doutorado da primeira autora deste artigo (Costa, 2025).

área e utiliza como modelo de análise a técnica proposta por Bardin (1977), de análise de conteúdo.

O eixo 3, denominado ‘Resultados e discussões’, propõe tessituras sobre os princípios da educação freiriana, menciona a urgência do debate sobre a educação e de repensarmos uma formação humanizadora que respeite e valorize os sujeitos a partir de uma perspectiva libertadora. Discute a formação permanente, propondo uma formação contínua, refletindo sobre os corpos engessados e indicando possibilidades de transição para o pensar, agir, criar, inovar, sonhar e esperançar. Por fim, apresenta-se a ‘conclusão’, trazendo aspectos que mostrem alcance de nossos objetivos proposições de continuidade.

2 CRISE DA DÉCADA DE 1970, O ESTADO NEOLIBERAL E A EDUCAÇÃO

O movimento da sociedade precisa ser compreendido em seu sentido histórico (passado/presente/futuro). Todavia, foi constituído por pensamentos e práticas de raízes coloniais, concretizados pelo imperativo do sistema capitalista, por meio do aumento dos modos de produção, da competitividade, do lucro, da subordinação e da intensificação dos poderes de uma minoria — a classe burguesa —, que dita regras e ditames a seu favor, na manutenção do poder da hegemonia dominante, fazendo da classe trabalhadora sua principal ferramenta de exploração, a qual sobrevive em condições precárias de vida.

Nesse sentido, a análise da conjuntura aponta que estamos inseridos em:

> [...] um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias. Através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica (Mészáros[2], 2000, p. 8).

O capitalismo surge entre os séculos XIV e XV, na transição do sistema feudal para o moderno, em um cenário de acumulação de propriedade privada, capital, aumento do lucro, da exploração e das desigualdades. Permanece até os dias atuais, mas, paralelamente ao cenário de avanço, com maior exploração, há também seus ciclos de recessão, como os ocorridos nos anos de 2008, 1970 e 1929.

A crise que ocorre na década que se iniciou em 1970, do século XX, e se estende até o início do século XXI é muito mais grave e acentuada quando comparada à crise de 1929. Isso porque se manifesta nas dimensões financeira e econômica, mas também cultural e social. Essa crise é identificada por seu caráter desumano e militarista, inserida em uma lógica até então não observada. Ocorre em um ciclo expansivo e de crise capitalista denominado *depressed continuum* (Mészáros, 2011).

[2] István Mészáros (Nascimento 1930-Falecimento 2017) um dos intelectuais marxistas mais importantes de seu tempo.

No processo da crise dos anos 70 do século XX, diversas manifestações são desencadeadas, dentre elas xenofobia, miséria, conflitos étnicos e degradação da natureza. Esse sistema pode ser definido como "orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias, através da redução e degradação dos seres humanos ao status de meros 'custos de produção', como força de trabalho necessária" (Mészáros, 2000, p. 8).

Em Marx (2001), nota-se a diferença entre proletariado e burguesia, com o aumento da pobreza ao mesmo tempo que o da riqueza, a mudança nos modos de produção, o aumento da exploração da força de trabalho e das desigualdades. O autor afirma que: "Para obter o desenvolvimento das forças produtivas e do excedente do trabalho, eram necessárias classes que prosperam e outras que declinam" (p. 98).

O próprio Antunes (2008) afirma que, iniciada em 1960 para a próxima década, há uma crise do capital que redimensiona o poder burguês, a dominação e o controle social. No mundo do trabalho, observam-se transformações como: desregulamentação dos direitos dos trabalhadores; fragmentação interna das formas de organização dos trabalhadores e das trabalhadoras; terceirização; precarização; e destruição dos sindicatos.

Casos notórios atuais de flexibilização que podem ser citados são os de trabalho em *home office* e de plataformas como *iFood* e *Uber Technologies Inc*. (*Uber*), que intensificam as condições de precarização do trabalhador e do trabalho (Antunes, 2020). Não há carteira assinada, nem regulamentação da jornada de trabalho, férias, contribuição previdenciária e outros direitos.

Os casos que comentamos antes são maneiras que o próprio sistema encontra para a divisão do trabalho na configuração atual e severa do capitalismo. São inúmeras as consequências, como o desemprego, por exemplo. Mészáros (2011, p. 25) afirma que "[...] o crescimento do desemprego por toda parte ocorre em uma escala assustadora, assim como a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão".

Além do desemprego, há desigualdade, concorrência, exploração, desumanização, conflitos, alienação e desequilíbrios ambientais. Em Löwy (2013), identifica-se uma crise capitalista que se torna também uma crise ecológica, com a transformação dos diversos elementos da natureza, incluindo o ser humano. Diante disso, diversas ações mundiais têm sido realizadas como forma de conter as mudanças climáticas.

Dentre as ações para conter mudanças climáticas, destacam-se a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento — ECO 92 (1992); a Conferência de Copenhague (2009); a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável — Rio+20 (2012); e as Conferências(líderes mundiais, cientistas, representantes de governos, organizações não governament ais e da sociedade civil) dentre as quais a mais recente ocorreu em Belém do Pará, denominada COP

30 (2025). Sabe-se que essas ações, nem sempre eficazes, somam-se a uma agenda de enfrentamento do capital em escala global.

O que se percebe nas mais diferentes discussões sobre questões que envolvem problemas sociais é o papel do Estado neoliberal e ultraliberal, que se exime de suas responsabilidades e compromissos sociais, políticos, econômicos e culturais, fazendo com que a lógica do mercado passe a reger, administrar e controlar a sociedade. A ausência, ou a reduzida participação do Estado em suas funções de garantia de direitos, fortalece o capital e torna negociáveis funções básicas como saúde, saneamento, alimentação, educação, lazer e outras necessidades vitais.

A falta de atuação nas funções sociais pelo Estado, conjuntamente com a competição, a liberdade de mercado, a livre concorrência e o *laissez-faire* (deixar fazer), intensifica o capitalismo e o discurso liberal, neoliberal e ultraliberal, bem como o individualismo, o racionalismo, os grandes mercados, os grandes negócios, o empresarialismo e o corporativismo.

A educação, por exemplo, dentro da perspectiva de incipiente atuação estatal em favor de direitos, passa a ser tratada como um negócio e "[...] compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas à lógica econômica. Desse modo, é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento e cujo produto é assimilável a uma mercadoria" (Laval, 2004, p. 4).

Mészáros (2005) já defendia que a educação não deveria ser tratada como mercadoria, posicionando-se contra sua submissão ao mercado e à lógica do lucro e da alienação. Para o autor, a educação desempenha um papel fundamental ao ser contínua e libertadora, fortalecendo a vida, o lazer e o ser humano.

Em contraposição à perspectiva libertadora, algumas agências se destacam na regulação e no controle da educação, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Evangelista; Seki, 2017), que influenciam o presente e o futuro da educação e do trabalho docente.

Quanto à formação de professores, segundo Gatti (2010), ao final do século XIX houve o surgimento do ensino das "primeiras letras" nas escolas normais e, a partir do século XX, passou-se a abranger o nível secundário e a educação infantil, o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio. Foi se construindo ao longo do tempo, até se consolidar com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996).

A formação de professores foi melhor se estruturando por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e diretrizes específicas para cada curso de licenciatura, visando "[...] formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-

escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial [...]" (Gatti, 2010, p. 1.359).

Quanto às diretrizes mais recentes, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2019[3] evidencia, segundo essa perspectiva crítica, um retrocesso na formação docente ao se alinhar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que privilegia uma formação por competências, com baixa valorização dos professores, especialmente no que se refere à formação continuada, às condições de trabalho e à remuneração.

Enquanto a LDB orienta a formação com base em aprendizagens essenciais, de acordo com o documento, a BNCC orienta a formação com base em competências, estabelecendo dez competências gerais para a educação básica (Brasil, 2017). No entanto, apresenta incoerências, como a desresponsabilização em relação a temas como: gênero, sexualidade, diversidade e especificidades territoriais, transferindo essas responsabilidades aos sistemas de ensino.

Observa-se também no documento da BNCC que as "Competências e diretrizes são comuns [...] [mas] os currículos são diversos" (Brasil, 2017, p. 11), e que cabe aos sistemas de ensino a definição de direitos, objetivos e conteúdos relacionados às competências e habilidades, evidenciando interesses formativos expressos em termos como 'aprender a aprender', proatividade e produtividade.

Hypólito (2019), ao analisar criticamente a BNCC, destaca que o contexto escolar é permeado por políticas mercadológicas, neotecnicistas e controladoras, afirmando que "[...] os efeitos do gerencialismo e do conservadorismo sobre o currículo, sobre a gestão e sobre o trabalho docente são profundos" (p. 196).

Quanto às diretrizes, essas dialogam com a BNCC e apontam para uma formação padronizada, tecnicista e pragmática, centrada na pedagogia das competências e no 'saber fazer', como estratégia de regulação de uma educação voltada ao mercado. Tal perspectiva desconsidera uma política global de formação, como defendida por Maués (2004; 2021), que articule formação inicial, teoria e prática, formação continuada, condições de trabalho e salários dignos.

No cenário de aproximação entre BNCC e diretrizes de formação de professores, com impactos sobre essa última, defendem-se princípios como: as pedagogias críticas, uma formação inicial presencial, mudanças educacionais e estruturais, processos de democratização e autonomia, além da valorização da universidade e da educação superior como espaços prioritários de formação. Também se propõe a superação da fragmentação e das dicotomias existentes, bem como o fortalecimento de uma base comum nacional crítica e engajada.

Observa-se que as formações se configuram e reconfiguram ao longo do tempo, sendo atravessadas por diferentes nomenclaturas e diretrizes que permeiam os currículos dos cursos superiores, muitas vezes orientadas por uma lógica unilateral e intencional, marcada por projetos

[3] É preciso lembrar que as diretrizes de 2019 foram reconsideradas pelas diretrizes de 2024.

tradicionais, fragmentados, biologizantes e tecnicistas, frequentemente atrelados ao mercado, ao lucro e aos imperativos do capital.

Nesse contexto, evidencia-se a formação de professores marcada por fissuras que comprometem, inibem e enrijecem a relevância do saber epistemológico, em razão da atuação incisiva de agendas reformadoras que promovem processos deformativos, dificultando a constituição de um professor crítico-reflexivo e colocando em risco a história de luta da formação acadêmica, os direitos trabalhistas no magistério e a valorização docente.

Assim, o direito à formação passa a ser confundido com processos aligeirados e pragmáticos, frequentemente ofertados no modelo de Educação à Distância por meio de plataformas digitais, que mais (in)formam do que contribuem para os fazeres pedagógicos, reforçando o neotecnicismo (Porto; Lima, 2016).

Neste sentido,

> O processo de elaboração e implementação de políticas de formação de professores é resultado da interação de embates políticos e ideológicos, caracterizados por diferentes princípios, necessidades e interesses sociais, culturais e econômicos, que discutem o papel da educação no atual contexto de acumulação e reprodução do capital. Os desafios atribuídos à educação, que impactam as bases epistemológicas e metodológicas da formação de professores, correlacionam-se com o ideal de ser humano e de sociedade que se deseja formar (Bechi; Pagliarin, 2024, p. 05).

Trata-se, portanto, de um cenário construído à luz de ações voltadas ao atendimento do mercado educacional, moldado por um sistema capitalista que oferece processos formativos básicos ao professor, com conhecimentos rarefeitos e organizados em "pacotes", que limitam a formação à instrumentalização do trabalho pedagógico e, como já dissemos, ao 'saber fazer', em detrimento da reflexão crítica.

Para nós, o 'saber fazer' padronizado reconverte o processo cognoscente do professor a uma lógica mercadológica que se aproxima da semiformação (Adorno, 1985). Isso transforma o sujeito, especialmente o professor, em objeto de dominação alienante, desprovido da apropriação crítica do conhecimento científico, da reflexão sobre a práxis e das trocas formativas significativas. O quadro só piorou, se considerarmos um contexto marcado por políticas neoliberais que redefinem normatizações, regulações e avaliações no mundo do trabalho (Hypólito, 2019).

No sentido do que vimos discutindo, trata-se de uma realidade em que o desenvolvimento de habilidades e competências se torna uma urgência para o direcionamento performativo em sala de aula, exigindo uma formação técnica mais diretiva para o(a) professor(a) e dissociando a prática científica e social da formação, diante da condição de inacabamento para uma atuação consciente na profissão (Freire, 2001).

Esse é o legado nefasto produzido no século XX e que chega ao século XXI como um dispositivo que preocupa estudioso da educação, o currículo, o ensino e a formação libertadora de futuros e atuais professores em exercício (Martins, 2010).

Pode-se dizer ainda, que o desenvolvimento de habilidades e competências por si, são modos operantes de gestão controladora que dentre inúmeras façanhas exime, também, o Estado da prerrogativa sobre os direitos por uma educação gratuita e de qualidade, transferindo tal compromisso para o setor privado que claramente enfraquece e deslegitima não apenas a formação educacional, mas também outras políticas voltadas a formação e valorização profissional do professor.

O cenário de descompromisso do Estado com as políticas de formação corresponde um descompasso que precariza qualquer processo formativo em favor dos interesses capitalistas, diferindo de uma relação construtiva, engajada, comprometida, participativa e consciente de si e do trabalho, voltada ao lucro e que, consequentemente, contribui também para o processo de desumanização. Trata-se de um ciclo vicioso que fortalece a prática da passividade estatal em decorrência de um sistema capitalista que avança e se expande entre os segmentos sociais (Dourado, 2013).

Pode-se dizer que, a "espinha" econômica estrutura a educação e a formação na convivência social do professor, inviabilizando a valorização da história do magistério, a conquista dos direitos da classe, Tudo isso ocorre diante da expansão do Estado e os avanços das tecnologias que permitem o ensino a distância e a implantação de uma cultura de esvaziamento teórico e práticas que desvelem o ciclo acrítico da formação. O entrecruzamento dos segmentos supracitados se torna inevitável para uma contextualização crítica do processo alienante presente na formação docente (Mészáros, 2005).

Mediante o percurso supra descrito, a formação do professor, assim como as demais políticas educacionais, tudo é moldado e modificado, conforme demandas externas, em grande medida em escala nacional, sob parâmetros e "pacotes" a serem seguidos; e não, como deveria, a partir das necessidades locais e da escuta efetiva dos sujeitos sociais que constroem as escolas e de toda a comunidade acadêmica que compõe as universidades. Isso evidencia a necessidade de resistência e de luta por uma licenciatura ampliada, que considere uma formação ampla, diversa e humana.

Martins (2010) aponta que a formação, enquanto prática social intencional e planejada, deve objetivar uma educação escolar emancipatória e a transformação plena das pessoas. Assim, a educação deve estimular os sujeitos ao enfrentamento e à construção de novas formas de valorização, reconhecendo a formação como condição de humanização de todos e todas. Segundo a autora,

> Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em 'constantes transformações', mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua 'transitoriedade', será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da 'complexidade do mundo real' (Martins, 2010, p. 21).

É importante problematizar as políticas educacionais, considerando a expansão e a oferta de cursos para ampliar as oportunidades de formação de professores (Gatti; Barreto; André, 2011). Essa formação deve garantir não apenas a oferta, mas também o acesso e a permanência em uma formação inicial de qualidade, que possibilite uma compreensão humana, crítica, social e ampliada da docência. Deve, ainda, considerar os diferentes saberes e conhecimentos historicamente construídos e acumulados, incidindo na reflexão, na ação e na atuação do educador. A perspectiva deve ser de uma formação que educadores e educadoras, conjuntamente com suas bandeiras de luta, vislumbram e almejam.

Entre as garantias de uma formação contra-hegemônica, destacam-se os estudos do educador Paulo Freire, fundamentais para compreensões mais profundas, significativas e críticas. Evidenciam-se, nesse sentido, os princípios de uma educação freiriana e da formação permanente como bases e contribuições para a educação e a formação de professores.

3 METODOLOGIA

Para Minayo (1994), a metodologia é um caminho para praticar e refletir sobre a realidade, buscando a articulação entre teorias, técnicas e a criatividade do pesquisador. Deve conter instrumentos consistentes para enfrentar os desafios teóricos e práticos das investigações, oriundos da inserção na realidade, das problemáticas e das dúvidas cotidianas, em uma lógica que lida tanto com conhecimentos já existentes quanto com o surgimento de novos.

Nesse sentido, o presente texto é caracterizado como uma pesquisa do tipo bibliográfica, com buscas voltadas a temas como: crise do capital, neoliberalismo e formação de professores. Realizou-se o levantamento de autores, bem como de obras, artigos e outros escritos relevantes para a organização, estruturação e desenvolvimento das ideias ao longo do trabalho.

A base de acumulação do conhecimento científico dá-se por meio de produções e publicações sobre determinada temática. Tal acumulação do conhecimento constitui material para a pesquisa bibliográfica, proporcionado o estabelecimento de um método de pesquisa independente, cujos procedimentos envolvem a identificação, seleção e análise do que já foi publicado. Suas fases dividem-se em: planejamento e preparação; levantamento bibliográfico; análise e uso da bibliografia (Rodrigues; Neubert, 2023).

A abordagem adotada é a qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 21-22), preocupa-se com questões bastante particulares e com as compreensões humanas, visando ao “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A coleta de dados deu-se por meio de livros, artigos e legislações relacionadas às discussões propostas. A análise dos dados foi realizada a partir do levantamento de categorias de análise, conforme a técnica de análise de conteúdo, que se orienta pela comunicação e tem base empírica. Suas etapas compreendem a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos dados e a interpretação (Bardin, 1977).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com base no que foi abordado inicialmente sobre a análise conjuntural e na breve apresentação do campo da formação de professores, destaca-se a necessidade de ampliação no campo da Educação à acerca da importância dos princípios educativos da educação freiriana e da formação permanente de professores, como possibilidades de diálogos emancipatórios.

Para Adorno (2020), a emancipação consiste em estar livre da barbárie, relacionando-se com coragem, resistência, experiência, articulação entre teoria e prática e democracia. No campo da formação de professores, a emancipação constitui um elemento fundamental para a mudança social, apresentando uma análise crítica e perspicaz de diversos elementos da cultura, incluindo os livros.

Apesar da extensão, profundidade e riqueza das obras de Paulo Freire, os livros que despertaram interesse para abordar as categorias de análise elencadas foram: *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (Freire; Shor, 1986); *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987); *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996); *Política e educação* (Freire, 2001); *El grito manso* (Freire, 2021).

4.1 PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO FREIRIANA

A educação freiriana, baseada em uma pedagogia libertadora, é crítica, política e transformadora. Diferencia-se de outras pedagogias tradicionais pela compreensão que estabelece acerca da educação, dos educadores, dos educandos, da sociedade e do mundo, apresentando-se como uma alternativa coerente e justa para a formação humana.

A utopia latino-americana e mundial seria a reinvenção da sociedade, no sentido de torná-la mais humana, menos “feia”, promovendo a passagem da feiura para a beleza. O desafio consiste em tornar a sociedade mais habitável e desejável para todos, independentemente das classes sociais (Freire, 2021). Nesse contexto, a educação contribui por meio do acesso e da permanência com qualidade para crianças, jovens e adultos.

Em Freire e Shor (1986), a educação se consolida no período pós-1964, durante a ditadura, com uma nova compreensão de seu papel e de sua função, bem como das figuras do educador e do educando. Tal perspectiva desperta críticas e inaugura novas possibilidades de pensar a educação como

elemento essencial para a transformação social, ocupando um espaço central na vida e nos processos formativos.

Os princípios da educação freiriana perpassam a valorização da linguagem popular, a leitura do mundo e da palavra, o desvelamento das condições concretas da realidade, ocorrendo dentro e fora da sala de aula. Envolvem e transformam as relações entre sociedade, escola, estudantes e educadores, possuem engajamento político, rompem com o silêncio e defendem a formação permanente (Freire; Shor, 1986).

Trata-se de uma perspectiva que mobiliza aqueles que desejam a mudança e que mantêm a esperança como motor da transformação, pois "cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas [...] para desvendar a realidade ocupada pela ideologia dominante" (Freire; Shor, 1986, p. 29).

No cerne dos princípios que vimos apresentando, Freire inaugura a Pedagogia Libertadora, que valoriza a consciência crítica, a dialogicidade, a democracia, a comunicação, a linguagem, a experiência, a criatividade, a liberdade, a rigorosidade e a autoridade sem autoritarismo (Freire; Shor, 1986).

A Pedagogia Libertadora é desveladora e desafiadora, constituindo-se como prática comunicativa mediada pela cultura, defendendo a educação popular dentro e fora dos sistemas educativos. Sustenta a democracia educativa e o direito dos estudantes ao acesso e à permanência nos diferentes níveis de ensino, concebendo a escola como espaço de apropriação do conhecimento de forma autônoma, solidária e coletiva (Freire, 2021).

Barros e Borges (2024, p. 215-216), ao analisarem essa perspectiva, afirmam que "a educação apresentada por Freire é humanizadora [...]", atribuindo ao educador o papel de orientador, companheiro do educando e sujeito formador em sentido amplo.

Em Freire (1987), a humanização ocorre quando os sujeitos se unem para transformar o mundo, mediada pela consciência e orientada para a liberdade. O processo de conscientização ultrapassa o simples reconhecimento da realidade, constituindo-se como decisão e compromisso político. O conhecimento, no contexto freiriano, promove a libertação e a efetivação de direitos, como o acesso à leitura, à escrita, à alfabetização, ao letramento, à pesquisa e ao estudo. Esses elementos contribuem para a criticidade, a politização e a valorização dos saberes, articulando-se com dimensões como ancestralidade, interculturalidade, democracia e território.

A educação libertadora não compreende o conhecimento como depósito ou mera transmissão, mas como uma relação gnosiológica e dialógica entre educador e educando, superando a concepção tradicional de que uns sabem e outros não (Freire, 1987). O conteúdo deve promover a passagem da *doxa* ao *logos*, sendo o professor uma "fonte de conhecimento reflexivo e criação" (Freire, 1987, p. 101).

A relação entre professor e aluno se estabelece pela dialogicidade, comunicação e inquietação, em um movimento dialético no qual ambos se educam mutuamente: “A tendência [...] é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar” (Freire, 1987, p. 79).

Quanto à metodologia freiriana, esta é conscientizadora, articulando conceitos como situação-limite e inédito viável[4]. O tema gerador parte do geral para o particular, envolvendo a relação homem-mundo e situações concretas, sendo mediado por processos de codificação e decodificação que promovem novas compreensões da realidade (Freire, 1987).

Durante a prática educativa, o educador deve avaliar permanentemente sua ação docente, pois “esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes [...]” (Freire, 1996, p. 26). Freire critica modelos verticais de avaliação e propõe processos dialógicos, que superem a visão tecnicista e considerem o ‘falar com’ em vez do ‘falar para’.

Com base nos fundamentos da educação freiriana, organizou-se um mapa conceitual dos principais princípios do pensamento do autor, conforme a Imagem 1.

Imagem 1 - Mapa conceitual para princípios da educação freiriana



Fonte: Autoria própria, com base em Freire (1967; 1987; 1996; 2001; 2021); Freire; Shor (1986).

Propomos a defesa de uma educação diferenciada, referendada pelos pressupostos freirianos, compreendendo que se trata de uma concepção de enfrentamento e de proposição concreta diante do avanço do capital e da degradação das políticas educacionais em nossa realidade. Acreditamos que tal concepção apresenta elementos teóricos e metodológicos consistentes, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

[4] Ao gerar sua concepção de pedagogia do oprimido, Paulo Freire desenvolveu ou aprofundou vários conceitos que surgiram nessa obra ou foram trazidos de escritos anteriores e que explicam tal pedagogia. Entre eles, estão: situação-limite; inédito viável, temas geradores, relação homem-mundo, entre outros. Ver Freire (1987)

4.2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Outra categoria relevante, que requer desdobramentos, é a formação permanente. Sua importância reside na dimensão contínua, cotidiana e necessária do fazer docente, configurando-se como um pressuposto que sustenta a carreira e dá continuidade aos pensamentos, atos e ações do professor no mundo, na escola e na prática educativa.

Sabe-se que o campo da formação docente, ao longo do tempo, é espaço de disputas e se tornou bandeira de luta frente à lógica neoliberal. A formação técnica básica, disseminada como estratégia pela classe hegemônica, atende à engrenagem do capital e contribui para a desprofissionalização do magistério, fragilizando não apenas a formação inicial, mas também a formação permanente dos professores (Martins, 2010).

No contexto de disputas, o enredo conduzido pelo capital suscita problematizações acerca da relação entre educação e formação, evidenciando a urgência de professores politicamente bem formados, capazes de tecer diálogos, produzir conhecimento e assumir uma postura investigativa. Trata-se de refletir sobre a prática docente em suas múltiplas dimensões: o trabalho em sala de aula, o planejamento pedagógico, o uso de recursos tecnológicos, a apropriação de materiais de pesquisa, bem como a articulação entre vida pessoal e profissional, sem anulação do sujeito (Freire, 2001).

Para uma formação política que dê conta dos enfrentamentos, a formação permanente deve se constituir como um processo impulsionado pelo desejo de transformação, no qual o sujeito histórico, social e político é instigado a refletir sobre sua própria prática a partir da realidade vivenciada no chão da escola. Nesse sentido, torna-se necessário desconstruir os efeitos de uma formação técnica desumanizadora, promovendo uma formação que possibilite agir, refletir, pensar, questionar, dialogar e intervir de forma consciente, reiteradamente, em direção a uma formação emancipadora (Freire, 1996).

Para a perspectiva de formação emancipadora, é fundamental desenvolver uma consciência crítica frente a discursos aparentemente neutros ou “angelicais”, que, sob a lógica da moda, esvaziam o caráter investigativo do professor, reduzindo sua atuação ao desenvolvimento de habilidades e competências, em detrimento da reflexão crítica e do envolvimento com a própria experiência formativa (Freire, 2001).

Reivindica-se, assim, um processo formativo que valorize o corpo-experiência do professor, permitindo a expressão de sua realidade concreta: escolas sucateadas, insuficiência de recursos públicos, fragilidade das políticas educacionais, controle do fazer pedagógico, retirada de direitos, salas superlotadas, defasagens de aprendizagem, exigências burocráticas e currículos conteudistas, além de processos formativos aligeirados e descontextualizados.

Envolver-se com a realidade implica se reconhecer em movimento, o que exige formação constante. Problematizar a educação, o ensino e a formação a partir de uma consciência crítica é

condição para repensar práticas instituídas pelo sistema capitalista e para construir alternativas pautadas na reflexão, capazes de formar um professor que investigue, questione, dialogue, participe, estude, crie e ressignifique sua prática, compreendendo-se como sujeito inconcluso e aberto ao aprendizado permanente (Freire, 1986).

Assim, requer-se uma ação ousada que rompa com a cultura de uma formação dissociada do cotidiano docente, redimensionando o papel político da experiência na e pela prática social. Trata-se de ressignificar a formação permanente como um movimento libertador, comprometido com a transformação da realidade. Nesse sentido, pode-se afirmar que:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade (Freire, 1996, p. 26).

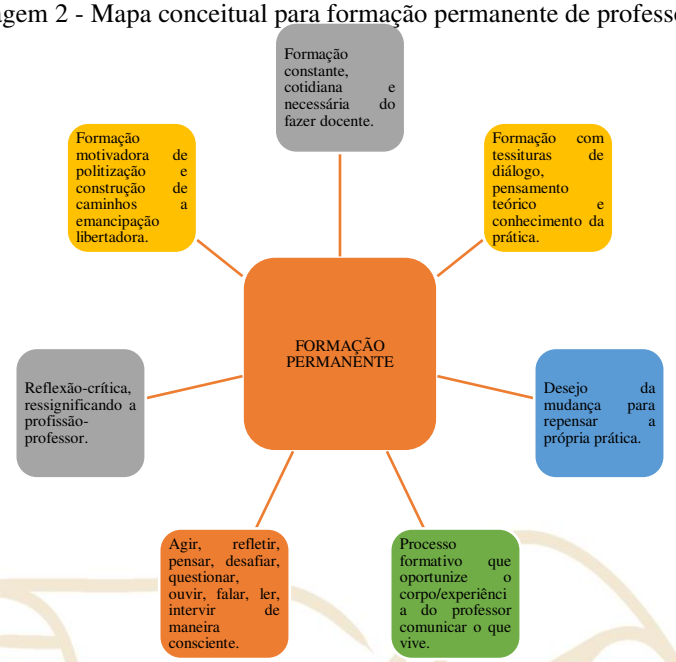
Tendo em vista que vivemos, hoje, um descaminho da educação e da formação, que chega à escola em formato de saberes prontos, voltados à objetivação e à massificação do sujeito aprendiz, observa-se, nesse paradigma, a ocultação do conhecimento científico, bem como um processo que desconsidera a realidade do professor, das políticas de formação, do cenário escolar e dos sujeitos que nele estudam. Assim, cientes desse contexto deformativo, a formação permanente deve ser motivada por práticas sociais que politizem o professor na construção de caminhos para a emancipação.

Com a discussão traçada acerca da relevância de militarmos em favor da formação como prática emancipatória e libertadora, atrelada à profissão docente no exercício do ofício, organizamos um conjunto de palavras-chave que norteou reflexões e pensamentos críticos ao abordarmos a formação permanente. Conforme se pode observar na Imagem 2, a seguir, a formação permanente segue fundamentos pertinentes e necessários ao campo das políticas educacionais e a prática educativa docente.

A formação permanente, portanto, envolverá, dimensões da política, do cotidiano, da continuidade, da permanência, do diálogo, da motivação, da comunicação, da práxis (relação indissociável entre teoria e prática), da conscientização, do corpo provido de experiências, do corpo consciente, corpo que ensina e aprende, corpo que conhece, corpo que sente, vive, se transforma e é transformado.

Buscamos representar de maneira organizada e sistematizada, um mapa conceitual para o melhor entendimento sobre a formação permanente de professores, na imagem 2,

Imagem 2 - Mapa conceitual para formação permanente de professores



Fonte: Autoria própria, com base em Freire (1987; 1996; 2001).

Diante do exposto, as concepções de reflexão que emergem nos escritos de Freire (1987; 1996; 2001) orientam a releitura, a luta e o desejo por processos formativos permanentes, nos quais o conhecimento científico, entrelaçado à realidade cotidiana, social, política, econômica e cultural, integra experiências formativas capazes de transformar professores em sujeitos conscientes, críticos e emancipados.

5 CONCLUSÃO

Concluímos, sem encerrar o debate, que é necessário pensar em outro tipo de educação, não mais pautada na lógica mercadológica e capitalista, voltada exclusivamente ao lucro e à produtividade, mas em uma educação crítica, política, humanizadora e dialógica. A educação freiriana se apresenta como um caminho contra-hegemônico, de relevante contribuição social e educacional, voltado à formação de crianças, jovens, adultos e idosos, nos diferentes espaços educativos.

Identificamos a necessidade de um coletivo colaborativo que envolva a União, os estados, os municípios, os sindicatos, os movimentos sociais e os trabalhadores da educação, tendo como princípio fundante a contra-regulação, sinônimo de resistência, compromisso e de luta Trata-se de defender uma educação não centralizadora nem antidemocrática, mas uma educação para todos, humana, igualitária e de qualidade.

Compreende-se que isso exige uma política de formação e valorização sólida, engajada e permanente dos profissionais da educação, tanto nas escolas quanto nas universidades. Uma formação que possibilite ao professor e à professora o acesso à formação inicial e continuada, favorecendo uma

atuação pautada em princípios ético-políticos, competências, saberes, rigorosidade e humanização, considerando os diferentes territórios e suas especificidades.

Os princípios da educação freiriana e a formação permanente se apresentam, assim, como possibilidades frente aos diversos retrocessos no campo educacional. Constituem categorias contra-hegemônicas que fortalecem o debate sobre a educação e a formação de professores no Brasil, promovendo o diálogo crítico frente aos avanços do capital.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. *Confluências: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito*, v. 10, n. 1, 2008.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, uberização do trabalho e regulação no capitalismo contemporâneo. *Contracampo*, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Claudia Maria Rodrigues; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Contribuições da pedagogia libertadora e da pedagogia histórico-crítica em tempos de avanço do capital. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 10, edição especial, jul. 2024.

BECHI, Diego; PAGLIARIN, Lidiane. Neotecnicismo na formação inicial de professores: uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 28, 2024. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19267/18517. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

COSTA, Claudia Maria Rodrigues Barros da. *Gira girassol: a formação de professores em educação do campo e educação física: limites e possibilidades do corpo e das práticas corporais do campo*. 2025. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43529. Acesso em 20 de nov. de 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji. Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. 2. ed. Buenos Aires: Veintiuno Editores, 2021.

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

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: ago. de 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995. Acesso em: ago. de 2022.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.

LÖWY, Michael. Crise ecológica, crise capitalista, crise de civilização: a alternativa ecossocialista. *Caderno CRH*, v. 26, n. 67, abr. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-49792013000100006. Acesso em: 15 ago. 2022.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria de Proudhon*. São Paulo: Centauro, 2001.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda global da educação no contexto da Covid-19. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679. Acesso em: 16 ago. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 4, 2000. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf. Acesso em: mar. de 2022.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcante; LIMA, Taissa de Porto. O legado de Paulo Freire para a formação permanente. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186-210, jan./mar. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/curriculum/v14n1/1809-3876-curriculum-14-01-00186.pdf. Acesso em: jan. de 2024.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patricia da Silva. *Introdução à pesquisa bibliográfica*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023.