



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6044 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

COMO A PEDAGOGIA FREIRIANA PODE COLABORAR COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Mônica Tessaro - UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina

Maria Teresa Ceron Trevisol - UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES - Cod. de Financiamento 001.

COMO A PEDAGOGIA FREIRIANA PODE COLABORAR COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Questionamentos em torno da eficácia de cursos e programas formativos voltados aos professores, tem revelado preocupação constante de pesquisadores e das políticas públicas de boa parte dos países da Europa, Ásia e das Américas (OLIVEIRA, LEIRO, 2019). No Brasil, temos pesquisas de ampla abrangência no que diz respeito a formação de professores, entre elas, destacamos em especial, o estudo realizado por Gatti, Sá Barreto e André (2011), que se configura como uma pesquisa do tipo estado da arte sobre as políticas educacionais relativas à formação inicial e continuada dos professores. Também temos, a pesquisa realizada por Davis, Nunes e Almeida (2011), que objetivou identificar as configurações das ações de formação continuada de professores em diferentes estados brasileiros.

Diante das referidas investigações, procuramos analisar os aspectos mencionados pelas pesquisadoras que merecem mais atenção devido as lacunas que ainda encontramos acerca dessa temática. Um dos desafios, situa-se na formação continuada ofertada aos professores, os resultados da pesquisa realizada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), revelam que tanto Estados, quanto Municípios, encaram a formação continuada como ações transmissivas, desenvolvida em forma de “oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p.198).

Diante desses dados, objetiva-se analisar as contribuições freirianas no campo da formação continuada de professores, pois compreendemos que entre as prioridades de Freire no campo da formação de professores, a formação permanente ganha destaque especial devido a consciência ontológica dos sujeitos, ou seja, “ educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude” (FREIRE, 1993, p. 22-23). E ainda, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Para Behrens (2007), as contribuições de Paulo Freire estão presentes no campo da formação de professores desde a década sessenta. De acordo com a autora, Freire antecipou para o campo educacional uma abordagem crítica e dialógica, auxiliando na reflexão sobre a necessidade de superar a lógica da fragmentação da docência. Desde o século XX vem se advertindo sobre a necessidade de se construir novos processos de qualificação dos profissionais da educação, requerendo diferentes propostas de capacitação com vistas a superar os treinamentos voltados apenas para a repetição de procedimentos, sem visão crítica, reflexiva, transformadora e humanizadora.

As obras de Paulo Freire (1975; 1992; 1996) deixaram um lastro que não deve jamais ser apagado, devido as suas contribuições para o campo da formação docente, pois nos desafia a construir uma Educação libertadora. Para Freire (1975), a concepção bancária da educação diz respeito à docência verticalizada, que nega as relações afetivas, o diálogo, inibindo a criatividade, domesticando os alunos. Por essa razão, luta contra as práticas pedagógicas imobilistas que engessam o cotidiano escolar. A partir desta luta, foi conduzido a propor uma formação docente ancorada no diálogo e no posicionamento crítico e democrático. A originalidade e potencialidade da perspectiva freiriana para o campo da formação docente encontra-se consubstanciada numa pedagogia humanista/problematizadora/libertadora (BEHRENS, 2007).

Em linha com essas observações, neste estudo realizamos uma revisão bibliográfica por meio da busca de elementos em algumas das obras de Paulo Freire (em especial, as contribuições da obra *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*) que possam contribuir com reflexões acerca da temática formação permanente do professor. Partimos das seguintes indagações: Como o professor constrói conhecimentos? Como transformar um professor transmissor em um professor libertador? De acordo com Shor e Freire (1986), o ciclo do conhecimento compõe dois momentos que se relacionam de forma dialética, o primeiro é o momento da produção do conhecimento, ou da produção de algo novo, o segundo momento é quando o sujeito conhece o conhecimento produzido, e ainda, esse movimento dialético do ato de conhecer envolve a “ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente” (SHOR, FREIRE, 1986, p.13).

Nesse sentido, compreendemos que o professor aprende no cotidiano de sua prática, por meio da criatividade e criticidade, bem como, pelo diálogo com seus pares, nesse sentido, “o ato de aprender, nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (SHOR, FREIRE, 1986, p.11). Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor não pode aprender pelo aluno, o aluno não pode aprender pelo professor, mas ambos devem recriar o conhecimento, compartilhando o que já sabem e construindo o novo. Mas qual é a indicação de Freire para que o professor possa continuar construindo novos conhecimentos ao longo de sua vida? Para Shor e Freire (1986) uma das vias para construir conhecimento é estar em formação permante, entretanto, não basta os cursos de formação de professores trabalharem apenas conteúdo teóricos, é necessário discutir a prática.

Apesar de toda prática ter um fundamento teórico e vice-versa, a maioria das pesquisas em educação não é de muita ajuda nas horas agitadas da sala de aula concreta. Os professores enfrentam aulas demais, alunos demais, e controle administrativo demais de tal modo que a necessidade de alguma coisa que funcione em classe é muito maior do que uma aparente necessidade de teoria (SHOR, FREIRE, 1986, p.10).

Por essa razão, o ato do conhecer não deve ocorrer de cima para baixo de forma transmissiva como ocorre na maioria dos programas de formação, mas sim, por meio de “leituras breves, redações, experiências de debates e reflexão”(SHOR, FREIRE, 1986, p.113). É como se planejasse um voo sem instrumentos, sem uma lista de leituras e autores que deem

segurança ao formador, essa opção metodológica, permite aprender, compreender os níveis cognitivos e afetivos dos professores, bem como, o grau de alienação que os impede de realizar um estudo crítico com fundamentos para o diálogo e o questionamento.

Sendo assim, compreendemos que no método freiriano, a formação permanente abrange diferentes modalidades, entre elas considera a formação oportunizada pelos pares, buscando garantir a ação-reflexão-ação da própria prática e da prática do coletivo docente. Esse tipo de proposta se diferencia das tradicionais, como é caso das palestras show, dos “cursos de férias, cursos de 30 horas, treinamentos, capacitações, reciclagens” (SAUL, SAUL, 2016, p. 24). E ainda, vale ressaltar que a formação de professores “não se efetiva sem a participação destes como sujeitos envolvidos na concepção das políticas voltadas para sua qualificação” (GROSCH, 2013, p.2130).

A dimensão coletiva na formação docente, atua como força propulsora para uma aprendizagem significativa, contemplando os trabalhos em grupo, as parcerias e a construção crítica e reflexiva de novos conhecimentos. Essa proposição origina-se na abordagem progressista de Paulo Freire, sustentada pelo pilar das ações compartilhadas e dialogadas, corrobora com a necessidade de a instituição escolar assumir por meio da cooperação processos de conscientização e inter-relação dos seres humanos na sociedade (BEHRENS, 2007).

Entretanto, ainda que Freire considere a atividade docente como uma prática social e política, defendendo que a formação dos professores deve ser via *práxis*, é válido ressaltar que “a consciência comum da *práxis* não está descarregada por completo de certa bagagem teórica, ainda que nesta bagagem as teorias se encontrem degradadas” (VÁZQUEZ, 1968, p. 9/10). Ou seja, o desafio da formação permanente é ultrapassar as fronteiras dos cursos imediatistas “para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos e dinâmicos” (GROSCH, 2013, 2133). Para tanto, torna-se necessário “superar a consciência mistificada da *práxis* e ascender a um ponto de vista objetivo, científico, a respeito da atividade prática do homem. Só assim podem unir-se, conscientemente, pensamento e ação” (VÁZQUEZ, 1968, p.8).

Atuar no campo da formação de professores requer um trabalho voltado para a formação de uma consciência reflexiva, crítica e ao mesmo tempo transformadora. Nesse sentido, as contribuições de Shor e Freire (1986), tem potencial para refletirmos e construirmos programas de formação permanente pautado na própria história de aprendizagem e reaprendizagem de cada sujeito. Preponderantemente, a sugestão feita pelos autores é de que se trabalhe e se considere cada vez mais a biografia dos professores, no sentido de possibilitá-los o compartilhar de suas histórias de aprendizagem. Ou seja, os professores têm muito a dizer, enfrentam diferentes problemas, “[...] problemas de família, problemas de trabalho, problemas de escola, problemas de transporte, e assim por diante” (SHOR, FREIRE, 1986, p.21).

Não basta o professor enquanto profissional da educação, ter conhecimento teórico da área científica com a qual atua. É igualmente necessário, ter conhecimento teórico sobre sua vivência e prática social, pois como profissional e como ser humano, participa da construção da história de seu tempo. Por isso, a *práxis* é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora, sendo que para atingi-la é preciso superar o senso comum. Significa dizer, que por meio da *práxis* o professor tem a possibilidade de aprender a pensar, refletir e a construir ele próprio conhecimentos que lhes possibilite tomar decisões conscientes diante dos fatos, dos acontecimentos e da organização da própria sociedade (VÁZQUEZ, 1968). Nas palavras de Freire (1996, p.24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Por essa razão, é importante que se crie um ambiente nos programas de formação oferecidos aos professores para que estes sujeitos possam falar sobre suas experiências de vida, situando o processo de aprendizagem nas condições concretas de cada grupo. Sendo que uma das vias da aprendizagem ocorre pela experiência concreta, vivida, numa relação educacional dialética. Esse exercício acrescenta profundidade ao conhecimento, diferenciando-se do currículo tradicional, caracterizando-se pelo viés democrático e crítico.

Para que ocorra a transformação de um professor transmissor para um professor libertador, se faz necessário a compreensão do contexto social do ensino, distinguindo-o dos métodos tradicionais. Assim sendo, tanto os sujeitos que estão no papel de alunos, quanto os que estão no papel de professor são sujeitos cognitivos, ou seja, aprendem simultaneamente a ler e interpretar a própria realidade de maneira crítica. Mas para ler a realidade de forma crítica, os processos educativos devem estar sustentados em uma educação democrática e libertadora, desvelando a realidade social, não apenas a realidade educacional. De acordo com Shor e Freire (1986, p.34), “[...] essas experiências, mais do que ouvir discursos e pensar sobre a transformação, impulsionam seu desenvolvimento político”.

A questão é: como alinhar a prática com o discurso? Para Shor e Freire (1986), além de lutarem para conquistarem o direito de prosseguir a formação, os professores precisam ter consciência de sua ação politizadora. O conhecimento não é uma questão apenas teórico-prática, mas o é também política, por essa razão, o método dialógico tem potencial para colaborar com a formação dos professores como um projeto que move o processo da aprendizagem, pois o diálogo faz parte da história da humanidade, é por meio dele, que os seres humanos se encontram se constroem e se reconstroem, assumindo a própria aprendizagem como sujeitos gnosiológicos.

Portanto, as contribuições teóricas metodológicas da pedagogia freiriana são instrumentos de resistência frente as concepções fragmentadas da formação de professores. Sendo a democracia um dos pilares para pensar a qualificação docente, a qual poderá fundamentar uma educação crítica e de qualidade social. Em suma, compreendemos a partir das contribuições freirianas, que a formação de professores deve auxiliar e intervir na sociedade com vistas a torná-la mais democrática, justa e participativa. Os programas de formação de professores, em especial, os programas de formação continuada, devem oferecer uma formação ao longo da vida, voltada para a cidadania, focalizando atitudes de justiça, igualdade e equidade. Promovendo processos educativos que gerem a fraternidade, camaradagem e respeito a si mesmo e ao próximo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Método Freiriano. Construção do conhecimento.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade e a contribuição de Paulo Freire na formação de professores. *In: Romilda Teodora Ens. (Org.). **Discutindo a educação na dimensão da práxis***. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2007, v. 1, p. 29-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Editora Paz e Terra, 1996, 143 p.

DAVIS, Claudia Leme Ferreir; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório final).

GATTI, Bernardete Angelina; SÁ BARRETO, Elba Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. (Relatório final).

GROSCH, Maria Selma. Políticas municipais de educação: formação continuada de professores. *In*: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2013.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170086, 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Título do original: Filosofia de La Praxis. Tradução: Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.