

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO REFLEXIVA E ACOLHEDORA: O QUE DIZEM OS TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM

Raimundo Nonato Pinheiro Pires¹

Grasiele Reisdorfer²

Kemal Yildirim³

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de investigação a formação de professores, suas trajetórias e tendências no campo da pesquisa e na ação pedagógica. A pesquisa em sua essência procurou responder questionamentos a respeito das políticas direcionadas à formação de professores e suas práticas docentes na modernidade. Assim, serviram de base para o estudo os ensinamentos de CUNHA, M. I. da (2013), que trata o tema formação de professores a partir de sua trajetória e tendência no campo da pesquisa e na própria ação pedagógica; DINIZ-PEREIRA, J. E. (2016), que aborda a formação de professores da Educação Básica no Brasil contemporâneo; e SAUL, A. M.; SAUL, A. (2016) que trata das contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores a partir de seus fundamentos e práticas baseadas em um paradigma contra-hegemônico.

Palavras-chaves: Formação de Professores. Prática Docente. Análise crítica. Saberes.

ABSTRACT

The present article has as its object of investigation the training of teachers, their trajectories and trends in the field of research and pedagogical action. The research in its essence sought to answer questions about the policies aimed at teacher training and their teaching practices in modernity. Thus, the teachings of CUNHA, M. I. da

¹ Doutorando em Educação pela Logos University International. natuadvog@hotmail.com

² Professora Revisora de Textos Unilogos grasiele@unilogos.education.

³ Pós doutor em Estudos latino-americanos e caribenhos (Universidad Latinoamericana y del Caribe, Venezuela), Pós doutor em Imigração e direito da América Latina (Universidade de Buenos Aires, Argentina), Pós doutor em Democracia e Direitos Humanos – Direito, Política, História, Faculdade de Direito (Universidade de Coimbra, Portugal), Ph.D em Ciências Sociais pela Universidade Azteca, México e Universidade Central da Nicarágua, Mestre em Ciências Sociais pela Universidade de Jyvaskyla – Finlândia, Bacharel em Ciências Políticas pela University of Jyvaskyla – Finland, Poliglota, Autor de 215 livros (alguns em 9 idiomas), Professor na Faculdade de Direito da Escola Europeia de Direito e Governança, Kosovo. Consultor efetivo da UNESCO. Embaixador do Parlamento Mundial das Religiões entre 2018-2019. Professor titular e Coordenador Geral de Educação da Logos University International, UniLogos. [Orientador]

(2013) served as a basis for the study, which deals with the topic of teacher training based on their trajectory and trend in the field of research and in the pedagogical action itself; DINIZ-PEREIRA, J.E. (2016)), which addresses the training of Basic Education teachers in contemporary Brazil; and SAUL, A.M;SAUL, A. (2016) which deals with Paulo Freire's contributions to the training of educators from their foundations and practices based on a counter-hegemonic paradigm.

Keywords: Teacher Training. Teaching Practice. Critical analysis. knowledge.

1 INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito da formação de professores nos exige uma contínua recorrência a pesquisa, a práxis docente e até mesmo ao real papel do educador na sociedade em que ele habita. Sabemos que a pesquisa de forma holística acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais que de certa forma dão um enfoque significativo no desempenho docente, isso em plano da realidade ou almejado.

Neste aspecto, objetiva a presente pesquisa em estimular contribuições que favoreçam a melhor compreensão da trajetória da formação de professores em território brasileiro, e em uma perspectiva de cunho processual e contínuo.

A pesquisa em comento está dividida em duas partes. Na primeira ter-se-á uma análise a partir das contribuições de CUNHA, M. I.da (2013), que trata o tema formação de professores a partir de sua trajetória e tendência no campo da pesquisa e na própria ação pedagógica; DINIZ-PEREIRA,J.E.(2016),que aborda a formação de professores da Educação Básica no Brasil contemporâneo; e SAUL,A.M;SAUL,A. (2016) que trata das contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores a partir de seus fundamentos e práticas baseadas em um paradigma contra-hegemônico.

Na segunda parte é apresentado os desafios de uma educação emancipatória e acolhedora. E, ao final as considerações que fazem uma panorama das discussões apresentadas ao longo da pesquisa.

2 BASES TEÓRICAS

2.1 A Formação de Professores

Para Cunha (2013), é de suma importância ter uma visão reflexiva e sistematizada a respeito do processo de formação de professores, pois, em distintas situações a pesquisa, pode assumir uma relativa contribuição para o processo educativo emancipatório.

Neste contexto e em conformidade com a discussão em tela tem-se as contribuições de Isaia (2006) que diz:

“A formação de professores se faz um continuum, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Nesse contexto, é preciso mencionar um processo formativo docente”.

Ainda, em esfera educativa, é interessante ressaltar as dimensões da formação inicial e da formação continuada de docentes. A primeira contempla os processos institucionais de formação de uma profissão que gera o licenciamento para o exercício e reconhecimento legal e público. A segunda se refere às iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores.(CUNHA,2013,p.612).

O professor é um profissional que labora em ambiente determinado, assim, é importante a reflexão no que tange ao seu local de permanência, neste tocante complementa Cunha(2013), “não há professor no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamento entre sujeitos e contexto”. E, ainda, complementa “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico”.

Em relação ao ensino é imperioso fazer referência aos estudos de Gage (1963) que nas palavras de Cunha (2013), mostram que as investigações a respeito do professor iniciou-se quando se pretendeu estudar a eficiência do ensino.

Percebeu-se que os estudos a respeito da eficiência e eficácia do educador foram, moderadamente, deslocando-se para a investigação do próprio ato de ensino.

Cunha (2013), assevera que:

“A análise das interações constituía-se como uma técnica para apreender qualitativa e quantitativamente as dimensões do

comportamento verbal do professor na sala de aula e partia da ideia de que a medida da influência do comportamento do professor sobre o trabalho dos alunos é um meio direto para avaliar a eficácia do professor”.

No Brasil, segundo a autora em análise, a repercussão dos referidos estudos foi significativa, veiculada, sobretudo, por meio dos programas de pós-graduação que se instalaram no início da década de 1970.

A partir de então, foram criando espaço para as investigações que focalizavam o professor sob a perspectiva psicológica.

Juan Mosquera (1976), tece comentários sobre o tema e diz: “Toda e qualquer revolução pedagógica deve levar em conta a efetividade do educador, pois suas aptidões afetivas são fundamentais para o mundo do futuro”.

Já para Freire (1992):

“A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural”.

Neste sentido, percebe-se, que o teórico da aprendizagem faz referência insuperável ao professor, pois este é considerado, segundo o autor, um ser do mundo não pode ser pensado fora dessa perspectiva, não é um ser isolado, mas um ser em situação, do trabalho e da transformação.

Neste contexto tem as considerações de Coll (1987): “A função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos”.

Ainda, segundo Cunha (2013), “o principal mérito da epistemologia da prática refere-se ao conhecimento do trabalho docente como fonte de saberes e da complexidade da docência, sempre atingida por contingências contextuais.”

Diniz-Pereira (2016) diz que “seria importante, pensar a formação de um professor que contemplasse os fundamentos das ciências e revelasse uma visão ampla dos saberes”. Complementa dizendo o autor que, em contrariedade do que se pensa, “o profissional deveria realizar estudos aprofundados em uma área específica do conhecimento e, paralelamente, contemplar as reflexões sobre o ensino-

aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área”.

O autor em discussão, diz, ainda, que “o propósito, de todo programa de formação de educadores deveria constituir-se em objeto de pesquisa na instituição formadora”. Entende-se aqui, que necessitaria de uma reflexão a respeito desta formação docente e também de reconstruir a proposta de formação deste.

Outra contribuição do mesmo teórico da aprendizagem foi no tocante à pesquisa científica, para ele:

“- a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica tornou-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula”.

Diniz-Pereira (2016) “aduz que a partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientados pelo modelo da racionalidade prática, pretendia-se que outras maneiras de representar a formação docente surgissem no País”. Para corroborar com o tema formação de professores, apresenta-se Saul (2016) que profere:

“ – A formação de educadores é um tema amplamente discutido por inúmeros teóricos, e destaca-se Paulo Freire, sob diferentes ângulos. Para este, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando compreendam-se como seres inconclusos e que essa é uma condição humana que impele o homem a se enveredar, curiosamente, na busca pelo conhecimento de si e do mundo”.

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

Nota-se que Freire valoriza e considera o processo de formação docente

como vocação ontológica e que, os sujeitos possam, a cada vez, serem capazes de escreverem e reescreverem as suas histórias e trajetórias, numa contribuição que gere mudanças na ordem social e comunitária.

Saul (2016) nos ensina dizendo que Freire discute a formação de educadores no conjunto de sua obra, “em meio a temas conceituais nas quais várias categorias do seu pensamento se entrelaçam: diálogo, relação teoria-prática, construção do conhecimento, democratização e outras”.

De todo modo, e de acordo com os teóricos da aprendizagem, devemos ter em mente que as instituições formadoras do professor da escola básica deveriam em um primeiro momento, atualizar e instrumentalizar os resultados da pesquisa em sua área de atuação, para poderem trabalhar o conhecimento propriamente dito, em ambiente de sala de aula, no modo em se encontra e no instante em que está sendo transmitido.

3 DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA E ACOLHEDORA

Para André (2016), a proposta de formar professores pesquisadores tem sido objeto de grandiosas discussões entre os pesquisadores, professores, formadores e gestores educacionais. Segundo a autora existem muitas questões que necessitam ser respondidas sobre a temática. Para uma abordagem que contempla a formação do professor é necessário estender a discussão a respeito do tema com ênfase sobre a sua prática, o seu trabalho colaborativo e conseqüentemente o seu desenvolvimento profissional .

Segundo André (2016):

- “Muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, nos esquecemos do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe. Queremos, sobretudo, que os processos estejam bem preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade”.

Percebe-se do exposto, que a autora se faz incisiva, ao dizer que é imprescindível no processo de formação de professores que se tenha todas essas referências, para que este alcance melhorias e condições dignas de preparo em sua formação docente.

Ainda, de acordo com a autora é necessário abordar não apenas um professor reflexivo, mas reforça a ideia de uma escola reflexiva, em que todos responsáveis pela ação educativa, participem das ações numa postura dialógica que contemple o fazer pedagógico para poderem aperfeiçoá-lo cada vez mais.

Neste sentido, é de suma importância a presença de uma metodologia de formação de educadores que leve o educador a ser realmente um elo participante do processo, e que seja incluso nos momentos de decisões a respeito do seu próprio desenvolvimento profissional e também participe de questões de cunho educativo em sentido amplo.

Para Demo (2003), a formação de professores carece de uma estrutura que contemple não somente a parte teórica da aprendizagem, mas uma prática extensiva que valorize toda a sua base de conhecimentos. Para ele:

- Prática não se restringe à aplicação da teoria, por mais que seja essencial; - Valorizar a prática não leva a qualquer prática. A prática aqui buscada é aquela contextualizada pela teoria, de um lado, e pela pesquisa, ensino, extensão, de outro.“

Entende-se que a proposta de formação de professores, ainda, necessita de algumas reformulações, pois é preciso pensar em teoria e prática que possam despertar nos educadores um caráter emancipatório e que possa trazer mudanças no campo da pesquisa em educação.

Saviani (2005) diz que “a trajetória da formação docente no Brasil pode ser dividida em três momentos decisivos. Conforme se apresenta a seguir:

“ – o primeiro momento data-se de 1890, foi marcado pela reforma da escola normal de São Paulo cujo modelo se irradiou para os outros estados. O segundo momento, definiu o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário, em 1939, e o modelo da Escola Normal por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal, em 1946. O terceiro momento, ocorreu durante a reforma do ensino de 1971, quando a escola normal foi descaracterizada e a habilitação “magistério” foi criada.”

Na opinião de Saviani (2005) a LDBEN de 1996 poderia ter se tornado um quarto momento decisivo na história da formação dos professores no País. Contudo, para o autor, devido as inúmeras falhas e ambiguidades isso não aconteceu.

Mello (2000) “critica essa clássica divisão no Brasil, entre a formação do professor polivalente e do especialista por disciplina”. A autora diz que:

“ – No caso do professor polivalente, a preparação se reduz a

um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado. No caso especialista, o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens, e as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática”.

Como se vê, esta crítica é no tocante à uma educação formativa que visa a formação docente baseada em parâmetros reflexivos e que busque qualidade do ensino para os futuros profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “formação de professores” coloca-se no cenário atual como um tema inesgotável e que sempre traz à baila instigações e discussões a respeito ser profissional docente e sua práxis na modernidade.

As exigências de sua profissionalização, dadas aos questionamentos e discussões acerca de sua atuação reabriram reflexões mais puradas sobre sua formação em níveis iniciais e até mesmo mais elevados. O debate sobre a formação de professores apresentou, segundo Diniz-Pereira (2016), ao longo dos 20 anos – desde a aprovação da LDBEN, pontos de convergência e de tensão.

Assim, é preciso pensar e repensar a formação docente numa perspectiva dialógica e apontar novos rumos, tanto para a formação de professores como para os cursos de formação e, não obstante, qualificar e valorizar estes profissionais que fazem a diferença nos campos da aprendizagem e no enriquecimento cultural do País.

Neste aspecto apresenta-se um estudo panorâmico do processo de formação de professores, seu desenvolvimento e os desafios encontrados pelos professores-pesquisadores. Do mesmo modo, apresenta as discussões de renomados autores que contribuíram com os seus questionamentos e pontos de vista em relação aos processos de ensino-aprendizagem, ao ato de aprender, de conceber a pesquisa científica em educação como elo que dinamiza o processo de aprendizagem e que visa o crescimento intelectual desses docentes.

Percebe-se que a partir dos conhecimentos adquiridos, tornam-se plausíveis a observação de que os desafios enfrentados referentes à pesquisa em educação nos últimos anos sofreram distintas mudanças que serviram de alicerce para um

conhecimento sólido na seara da pesquisa e do enfoque científico.

Importante, também, foi observar que no campo da pesquisa em educação, da formação de professores e da reformulação de seus programas, o seu caráter ético tende a permear todo o processo, a partir de sua concepção até a sua finalização.

Neste specto pode-se destacar as relevantes importantes contribuições das abordagens apresentadas e desenvolvidas em âmbito educacional para melhor embasar as pesquisas docentes e o próprio conhecimento em educação em nível de Brasil. É, também, de importância o enfrentamento de questões sobre as significâncias e as consistências dessas pesquisas investigativas, pois estas necessitam aumentar a sua capacidade para uma melhor compreensão dos seus objetos.

Por fim, percebe-se que, desafios, ainda existem e estes se fazem no momento de unir os estudos proporcionados em grau de profundidade dos fatos e os processos em educação, que têm e oferecem a condição de uma possível transferência de conhecimento, ou mesmo, a constituição de hipóteses para possíveis estudos ou semelhantes contextos.

Assim, pode-se dizer que as aplicabilidades de conhecimentos científicos em contexto educacional dependem, às vezes, do desenvolvimento de compreensões já apropriadas, o que desencadeia o rigor nos modos operandi das investigações. Devemos ter em mente a importância da produção científica e a sua confiabilidade nos tratamentos dos dados, para podermos alavancar êxitos em diversos setores da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016.

COLL, C. **Psicologia y curriculum**. Barcelona: Laia, 1987.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.39, n.3, p.609-

626, set. 2013.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez.2003.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN**. Notandum 42. Set-dez, 2016, CEMOrOC-Feusp/ UI-Univ.do Porto, 2016.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 10ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ISAIA, S. **Processo formativo docente**. Verbete. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, P.351.

MELLO, G.N.de. **Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, p.98-110, jan./mar.2000.

MOSQUERA, J. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Sulina, 1976.

REMMERS, J.; GAGE, N. **Paradigms for research on teacher affectiveness**. Review of Research in Education, v.5, n.1, p.163-168, jan.1977.

SAUL, A.M.; SAUL, A. **Contribuição 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.

SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil**: três momentos decisivos. Educação, Brasília, v.30, n.2, 2005.