

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A) NA ÓTICA DE FREIRE

Raquel Karpinski<sup>1</sup>

Shirlei Alexandra Fetter<sup>2</sup>

### RESUMO

Apresentamos como temática central da proposta dialógica a formação pedagógica do professor (a) na ótica freireana. O objetivo é fazer uma discussão em relação a formação permanente, com especial ênfase na teoria freireana. Enquanto metodologia buscou-se descrever conceitos e relaciona-los ao pensamento de Paulo Freire. Deste modo, os resultados apresentam-se - sob específica atenção - o que se diz em respeito à formação docente. Esse, enquanto participante do processo educacional aos diferentes ambientes sociais. Assim, percebe-se que o espaço educativo, enquanto instituição de razões e capacidade de possibilitar mobilização para a subjetividade do/a professor/a, está caracterizado pelas suas ações nas relações pedagógicas, constituídas pelos processos de formações. As considerações compreendem as características que compõem da competência para a identidade profissional e docente da educação num contexto prático, social e cultural.

**Palavras-chave:** Educação. Formação Docente. Processo.

### ABSTRACT

We present as the central theme of the dialogical proposal the pedagogical training of the teacher (a) in the Freirean perspective. The objective is to discuss the ongoing formation, with special emphasis on Freire's theory. As a methodology, we sought to describe concepts and relate them to Paulo Freire's thought. In this way, the results are presented - under specific attention - as regards teacher training. This, as a participant in the educational process to different social environments. Thus, it is clear that the educational space, as an institution of reasons and capacity to enable mobilization for the subjectivity of the teacher, is characterized by its actions in the pedagogical relationships, constituted by the training processes. The considerations comprise the characteristics that make up the competence for the professional and teaching identity of education in a practical, social and cultural context.

**Keywords:** Education. Teacher Education. Process.

---

<sup>1</sup> Professora das Faculdades Integradas de Taquara. Doutoranda em Educação pela UFRGS. raquelk@faccat.br.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pela UFRGS. fetershirlei@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se constitui, historicamente, por exclusão social, sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impele também a pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e ocasionam pensamentos acerca dos acontecimentos, do e no mundo, buscamos trazer à discussão as questões de formação pedagógica à luz da teoria de Paulo Freire.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, ela possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: através das artes e das ciências o ser humano transforma sua vida e a de seus descendentes. A escola é assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminam e dialogam com o conhecimento contemporâneo.

Para Freire (1996), educação no Brasil tem por fetiche social, reproduzindo a desigualdade, a marginalização e a miséria. Baseados nestas reflexões apresentaram-se como objetivo a discussão em relação à formação docente. Para contempla-lo, buscou-se desenvolver o estudo baseado na perspectiva qualitativa, a qual abrange o entendimento da ocorrência dos fatos a que o objetivo se propõe, para isso, é essencial a abordagem crítica sobre o fazer pedagógico em contextos atuais.

Entendemos que os saberes profissionais e pessoais se constituem em conhecimentos, que o/a docente adquire durante o processo de formação, sobre o qual possibilita o processo de constituição da identidade profissional, quer dizer, é a constituição, (re)desconstruir e (re)construir a identidade subjetiva docente.

## 2 METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado para discutir sobre a formação docente e a constituição da sua identidade, inicialmente, foi a revisão bibliográfica, a qual contou com a inclusão de estudos que descrevem a problemática. Por meio de artigos científicos - selecionados ao encontro da temática - e livros, optou-se por trabalhar

com abordagem qualitativa sobre a questão dialógica com os demais autores baseando-se na necessidade de se pensar a formação e a identidade docente.

Esta pesquisa foi realizada durante o mês de maio e junho do decorrente ano. Com o objetivo de sistematizar as seguintes informações: (I) Selecionar periódicos que contemplassem o tema; (II) realizar a leitura a fim de aprofundamento teórico; (III) sistematizar o conteúdo para análise; (IV), descrever os dados sobre a temática.

Perante os aspectos mencionados o estudo se caracteriza como qualitativo, o qual Lüdk e André consideram a “busca de questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado” (1986, p. 131). Por isso, os resultados do estudo qualitativo são obtidos de diversas maneiras, por meio de observação, reflexão, interpretação, etc. As investigações, neste estudo, tomam como referência as atividades humanas, as quais são influenciadas por contexto das práticas pedagógicas realizadas pelo contexto social e cultural.

Em decorrência do aprofundamento teórico, foi necessário realizar uma revisão sucinta para esse estudo; as bibliografias consultadas deram sustentação ao tema, portanto, o que se configura como uma revisão bibliográfica.

### **3 SABERES E DESAFIOS À PROFISSÃO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE**

Além dos desafios enfrentados na formação docente, os profissionais formados em Pedagogia, quando em atuação, deparam-se com os desafios inerentes à prática docente, que lhes exige seleção de saberes, competências e habilidades específicas para cumprirem suas funções. É na escola que a formação do pedagogo é posta à prova, evidenciando o seu perfil profissional.

É no cotidiano da sala de aula que o professor(a) precisa mobilizar saberes e experiências adquiridas em sua formação e, também, estar aberto a novas aprendizagens, oportunizadas somente pela prática efetiva em sala de aula. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire são imprescindíveis para a qualificação da prática docente.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015b) destaca uma série de saberes necessários à prática educativa, indispensáveis para uma boa atuação enquanto

professor. O autor faz uma reflexão profunda sobre o ato pedagógico enquanto docência e afirma que de nada adianta o discurso sem mudanças, pois o profissional de ensino precisa atuar de fato como professor em suas ações pedagógicas. Defende ainda que não se pode conceber a ideia de que ensinar é transferir conhecimentos, conteúdos, pois não há docência sem discência. As duas se autocomplementam, e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro.

Freire (2015b) destaca que ensinar exige ser ético, gostar dos educandos, ter autoridade enquanto professor e curiosidade, ou seja, estar em constante pesquisa e mobilização de conhecimentos. Afirma ainda que “[...] não há docência sem discência [...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2015a, p. 25). Sempre há um diálogo entre esses dois extremos, que não são tão extremos assim, por serem parte constituinte do sistema de educação.

É de extrema importância a ligação entre a criticidade e a curiosidade, pois, para Freire (2015b), todo discente deve ter coragem para ser curioso a ponto de estudar e desenvolver ideias por si mesmo. Cabe ao docente descobrir práticas e atividades para motivar e encorajar o aluno a desenvolver por si mesmo pensamentos e reflexões mais profundas, aprofundando o conhecimento por meio da pesquisa, que deve ser uma constante no ambiente escolar, tanto por parte do professor quanto do aluno.

Além disso, para Freire (2015b), todos os profissionais da educação devem se considerar profundamente, autocríticando-se construtivamente. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015b, p. 40). Ou seja, se o professor analisar e perceber suas falhas ou os seus erros, mudará e conseguirá atingir o objetivo desejado: isso é ser ético consigo mesmo.

Entretanto, a falta de preparo do profissional da educação e a dificuldade frente aos desafios contemporâneos faz com que muitos docentes adotem uma prática autoritária, perdendo a essência da educação, não levando em conta as contribuições discentes na produção do conhecimento. Essa perda de respeito para com os estudantes descaracteriza a pedagogia como movimento humanístico e emancipatório, sendo este um caminho que vai contra a prática defendida por Freire,

que é voltada para o educando(a) e sua formação enquanto cidadão consciente e atuante em seu contexto.

Freire ainda ressalta o quão importante é o desenvolvimento do lado crítico do educador(a), simultaneamente com a importância do discente criticá-lo, caso julgue necessário, pois, dessa forma, o aluno aprenderá a se colocar diante do mundo, e, juntos, professor(a) e estudante cumprirão suas funções com mais responsabilidade. Segundo o autor, “[...] formar é mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, afirmando ainda que a formação docente vai além do desenvolvimento da habilidade do docente” (FREIRE, 2015a, p. 16). Como profissional crítico, o professor(a) deve estar disposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada em sua experiência docente deve necessariamente se repetir. A inconclusão é a própria definição sobre não se repetir.

O papel fundamental do professor(a) progressista é contribuir positivamente para que o educando seja autor ou protagonista de sua formação e ajudá-lo nesse empenho. Deve estar atento à difícil passagem da heteronomia para a autonomia, para não desequilibrar a busca e as investigações dos educandos(as).

O homem, para Freire, é um ser consciente, que usa sua capacidade de aprender não apenas para se adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade e estar inserido de fato como sujeito- participante de lutas por uma sociedade mais justa e humana. Sendo assim, quanto mais conhecer as diferentes dimensões da prática educativa, mais seguro será o desempenho.

A segurança do professor(a), portanto, é fundamentada na competência profissional, pois a incompetência desqualifica a autoridade do professor(a). A autoridade, para Freire (2015b), deve fazer-se generosa e não arrogante. A relação de autoridade, enquanto detentor daquele saber, não é de autoritarismo. O educando(a) que exercita sua liberdade ou autonomia vai se tornando tão mais livre quanto mais, eticamente, vai assumindo a responsabilidade de suas ações. A importância da autoridade democrática destacada pelo autor, dada pelo professor(a) ao seu educando, deixa claro que o fundamental é a construção pelo indivíduo da responsabilidade pela própria existência. É o aprendizado da autonomia - autonomia com ética e responsabilidade.

O professor(a) autoritário(a), que se recusa a escutar os estudantes, impede a afirmação do educando(a) como protagonista de conhecimento - como protagonista

de sua própria prática educativa enquanto ser humano. Como professor, Freire (2015b) fala que os profissionais devem estar advertidos do poder do discurso ideológico, ou seja, de suas crenças. O discurso ideológico ameaça anestesiar a mente, confundir a curiosidade, distorcer a percepção dos fatos, das coisas. No exercício crítico da resistência ao poder da ideologia, geram-se qualidades que vão virando sabedoria indispensável à prática docente.

Ainda, para Freire (2015b), o professor(a) deve testemunhar aos alunos a segurança com que se comporta ao discutir um tema e analisar um fato. Aberto ao mundo e aos outros, estabelece a relação dialógica em que se confirma a inconclusão no permanente movimento da História. Isso quer dizer que, enquanto educadores ou educadoras, jamais devemos subestimar ou negar os saberes com que chegam os educandos às escolas ou aos ambientes de educação. E Freire destaca: “A tarefa coerente do educador(a) que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de intelegir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2015b, p. 39).

Logo, a postura crítica do professor(a) diante dos meios de comunicação não pode faltar. Impossível à neutralidade nos processos desse entrosamento. O educador não pode desconhecer a televisão, mas deve usá-la, sobretudo, discuti-la, como citam Freire e Guimarães (2011, p. 173): “Ora a inércia era maior do que se pesava, e eles continuaram a ensinar como se a mídia não existisse, sem se apoiar na mídia. E assim houve o que eu continuo a chamar - e é dramático - de escola paralela no sentido próprio da palavra paralela, ou seja, eles não se encontram [...]”.

Sendo assim, a tarefa do professor(a) não é a de camuflar os fatos que a mídia traz, através dos meios de comunicação, mas, sim, fazer um equilíbrio entre os mesmos, despertando nos educandos(as) a consciência crítica sobre aquilo que lhes é transmitido por esses meios. Ou seja, sair da consciência ingênua para a postura crítica de interpretar os fatos. Dentre as considerações apontadas, o/a professor(a) deve levar para sala de aula situações e discussões que possibilitem aos docentes e educandos(as) a prática do desenvolvimento de suas ideias, e, com isso, o conhecimento acontece como troca, não apenas é transferido aos educandos.

Freire (2015b), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, no capítulo I, traz que ensino exige pesquisa, pois “[...] não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem



pesquisa”. Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino enquanto processo contínuo, de busca, de procura. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e para comunicar o novo. Para Demo (2007), o/a professor(a) pesquisador(a) é quem constrói e reconstrói seu projeto pedagógico juntamente com os educandos, inovando sempre sua prática didática em sala de aula.

Porém, um simples gesto do(a) professor(a) pode estimular o educando em sua formação e autoformação. A experiência informal de formação, ou deformação, que se vive na escola não pode ser negligenciada e exige reflexão. Experiências vividas nas ruas, praças, trabalho, salas de aula, pátios e recreios são cheias de significação e, por isso mesmo, precisam ser discutidas, refletidas e ressignificadas criticamente.

Logo, é imprescindível para o(a) educador(a) buscar a competência educacional baseada no que a palavra “ensinar” exige. Exige dele mais do que apenas conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado, mas envolve um todo da formação integral do educando. O diálogo e as relações de experiências contribuem para que haja uma mudança na forma de ensino que vem sendo observada ou, pelo menos, oportuniza uma busca pela melhoria na educação.

A luta dos(as) professores(as) em defesa de seus direitos e dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática e ética. Em consequência da forma como é posta a prática pedagógica, o(a) professor(a) não pode desgostar-se do que faz sob pena de não o fazer bem. O educador necessita cultivar a humildade e a tolerância, a fim de manter o respeito entre ele e o educando(a). É preciso priorizar o empenho de formação permanente dos professores como tarefa altamente política além de repensar a eficácia das greves, das marchas.

Portanto, o(a) educador(a) deve querer bem aos(as) educandos(as) e à própria prática educativa de que participa. Essa abertura significa que a afetividade não o assusta, que não tem medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis. Estar aberto ao querer bem significa estar disponível à alegria de viver. Quanto mais metodicamente rigoroso o professor se torna, na sua busca e na sua docência, tanto mais alegre e esperançoso sente-se.

Para Freire (2015b), numa perspectiva progressista, querer bem os educandos é o primeiro saber necessário à formação do docente. É uma postura difícil de assumir

diante dos outros e com os outros, mediante o mundo e os fatos. Fora disso, o educador não está indo ao encontro de sua teoria e prática, nem usando o bom senso de ser educador.

São essas vivências e posturas que precisam ser adotadas, vivenciadas e resinificadas pelos professores em sala de aula, para que a educação seja significativa, de fato, para todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Essas práticas e saberes precisam ser fomentados e contemplados na formação dos professores nos respectivos cursos de graduação e pós-graduação.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, evidencia-se que a formação do(a) pedagogo(a), no Brasil, desenvolveu-se de forma muito irregular, com frequentes mudanças e alterações na legislação.

Contudo, a formação docente é inerente ao exercício da docência, e dela depende do trabalho realizado por cada um/a, uma vez que os/as profissionais cuja única atribuição que lhes cabe é ensinar. Assim, a discussão acerca da formação docente necessita ser pensada e repensada, tanto nas instituições de ensino superior quanto na escola.

Diante disso, por meio da pesquisa teórica realizada procuramos, nesse estudo, apontar como se constrói a identidade do(a) professor(a), e a importância de os processos de formação inicial e continuada estarem em diálogo para o desenvolvimento da prática pedagógica. Concluindo-se que a construção da identidade do docente se dá por meio da revisão reflexiva de sua prática, ou seja, o que nos indica as considerações freirianas ação-reflexão-ação.

Com isso, destacamos que a construção da identidade profissional docente se dá diariamente ao encontro com uma metodologia adequada e coerente a ser aplicada. Assim, deixamos claro a formação inicial e continuada, na qual conseqüentemente, apresenta-se modificações na prática docente.

#### **REFERÊNCIAS**

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



\_\_\_\_\_. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991b.

\_\_\_\_\_. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

KARPINSKI, Raquel Lemes. **Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em pedagogia na FACCAT**. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS). Porto Alegre, BR-RS, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIMENTA, Selma Guarrido. Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de professores –embates conceituais e crítica das políticas atuais. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as Histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Porto Editora, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930 -1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.