

PAULA REGINA CORRÊA

Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica

Produto educacional

Florianópolis - SC
2019



FICHA TÉCNICA

Este material é um produto educacional oriundo da pesquisa de Mestrado Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. Ele foi defendido perante uma banca e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Produção e diagramação: Paula Regina Corrêa.

Orientação: Roberta Pasqualli, Prof.º Dr.º

Banca de avaliação: Josimar Aparecido Vieira, Prof. Dr.

Marilandi Maria Mascarello Vieira, Prof.º Dr.º

Projeto gráfico: Evandro Silva Machado

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora

Corrêa, Paula Regina

Elaborando a docência na Educação Profissional e Tecnológica/ Paula Regina Corrêa; orientação de Roberta Pasqualli. - Florianópolis, SC, 2019. 44 p.

Produto Educacional (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado) - Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de Referência em Formação e Educação à Distância - CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Inclui Referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Saberes docentes. 3. Identidades docentes. 4. Formação de professores. 5. Evasão simbólica. I. Pasqualli, Roberta. II. Instituto Federal de Santa Catarina. III. Título.

Este material pode ser utilizado livremente para fins educacionais.

Não é permitida sua reprodução para fins comerciais.

ISBN 978-65-88663-44-8





SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| SUMÁRIO | 3 |
| LISTA DE SIGLAS | 4 |
| PREFÁCIO | 5 |
| Capítulo 1 | |
| BIOGRAFIAS DA DOCÊNCIA | |
| 1.1 Eu, aluno | 9 |
| 1.2 Tardif e os saberes docentes | 10 |
| 1.2.1 O saber docente é um saber social | 10 |
| 1.2.2 Tipos de saberes | 10 |
| 1.2.3 Fontes de aquisição de saberes | 11 |
| 1.2.4 Saberes da experiência | 12 |
| 1.3 Os saberes da minha história docente | 13 |
| Capítulo 2 | |
| DOCÊNCIA E CONHECIMENTO | |
| 2.1 Shulman e a base de conhecimento para a docência | 15 |
| 2.1.1 O que sabe o professor | 15 |
| 2.1.2 Bases de conhecimento do ensino | 16 |
| 2.1.3 Fontes de conhecimento | 18 |
| 2.1.4 Raciocínio e ação pedagógicos: um ciclo | 18 |
| 2.2 Quem sabe, faz; quem entende, ensina. | 21 |
| Capítulo 3 | |
| EDUCAÇÃO E INTENCIONALIDADE | |
| 3.1 Toda educação é política | 23 |
| 3.2 As intencionalidades da minha ação pedagógica | 24 |
| 3.3 Freire e as exigências para ensinar | 24 |
| 3.3.1 Pedagogia da autonomia | 25 |
| 3.3.2 Prática docente: primeira reflexão | 27 |
| 3.3.3 Ensinar não é transferir conhecimento | 30 |
| 3.3.4 Ensinar é uma especificidade humana | 32 |
| 3.4 Ensinar exige | 35 |
| POSFÁCIO | 39 |
| REFERÊNCIAS | 41 |





LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD - Educação a Distância

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

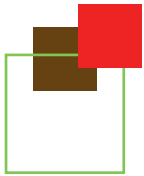
IFSC - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica





PREFÁCIO

Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica é o produto educacional da dissertação Saberes e identidades docentes de professores não licenciados: formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. A dissertação e seu produto educacional foram submetidos a banca de avaliação no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado nacionalmente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O material textual aqui apresentado deu origem a um curso de formação hospedado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do IFSC – plataforma Moodle – e ofertado em proposta piloto a um grupo de professores participantes da pesquisa. A proposta formativa apresentada por meio deste material caracteriza-se como um curso de Formação Continuada e integra o Eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social.

O curso foi pensado para professores/as não licenciados com até 5 (cinco) anos de atuação na educação profissional e tecnológica. Esse recorte de público se justifica no entendimento de Tardif (2014) a respeito do fato de que os primeiros anos da docência constituem fase especial para a formação da identidade profissional.

Elaborando a docência na educação profissional e tecnológica destina-se a formar docentes conscientes das intencionalidades de suas ações pedagógicas e aliados à valorização da docência na educação profissional e tecnológica como profissão.

O curso se estrutura a partir da reflexão sobre as biografias dos docentes participantes. A partir delas, procuram ser construídas reflexões acerca dos saberes docentes e de como se realizam nas práticas docentes dos participantes.

Essa elaboração dá espaço à reflexão sobre a existência de uma base de conhecimento para o ensino, a partir da qual se afirma a docência como profissão. Por fim, o curso culmina com a discussão acerca da educação como ato político e da reflexão a respeito das intencionalidades que mobilizam as ações pedagógicas dos docentes participantes.

Considerando tratar-se de um curso de formação continuada, propõe-se a valorização da história e dos saberes que os docentes trazem consigo. Esperamos que esta formação contribua para a aprendizagem dos professores iniciantes no sentido de que se capacitem para:





- a. Compreender os saberes docentes como saberes sociais, constituídos por meio de diversas fontes e sintetizados ao longo da vida em diferentes processos de socialização, por meio da observação da biografia de docência de cada participante.
- b. Reconhecer que há uma base de conhecimento para o ensino e que esta consolida a docência como profissão.
- c. Reconhecer a educação como ato indissociavelmente político.

A partir de cada um dos objetivos foi desenvolvida uma unidade programática calcada nos pressupostos de cada um de nossos três principais referenciais: Tardif (2014), Shulman (1986; 2005) e Freire (2017). O conjunto das Unidades Programáticas – Biografias da docência, Docência e conhecimento e Educação e intencionalidade – totaliza uma formação estimada em 20 (vinte) horas de estudo.

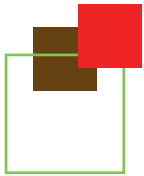
Sobre o conceito de produto educacional e sua proposição no contexto da pesquisa

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – é uma fundação do Ministério da Educação responsável pelo sistema de avaliação da pós-graduação nacional. A fim orientar o planejamento dos programas de pós-graduação, redige os Documentos de Área, relatórios que congregam, entre outras, considerações sobre o estágio atual da área, sobre sua avaliação quadrienal e indicam critérios de avaliação para o quadriênio seguinte.

A Área de Ensino tem constituição recente e integra a Grande Área Multidisciplinar. Seu Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta grande quantidade de programas de formação stricto sensu com perfil profissional.

Como diferença central dos programas profissionais em relação aos programas acadêmicos, o Documento de Área (BRASIL, 2016) aponta a obrigatoriedade da apresentação de um produto educacional encartado na dissertação. O produto de cunho educacional, por sua vez, remete ao desenvolvimento dos seguintes materiais educacionais:





mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual (livros didáticos ou paradidáticos e outros); materiais interativos; atividades de extensão (cursos, oficinas e outros); desenvolvimento de aplicativos. (BRASIL, 2016, p. 44)

Com Pasqualli; Vieira; Castaman (2018) entendemos que a pesquisa aplicada, na proposição de seu produto educacional, desvela seu posicionamento político quanto à sua abordagem metodológica. Conforme o Documento de Área (BRASIL, 2016), o produto educacional deve atender uma demanda social e “é característica específica – e das mais importantes – da Área de Ensino, o foco na integração entre conteúdo disciplinar e conhecimento pedagógico” (BRASIL, 2016, p. 4).

Nesse sentido e considerada a especificação tipológica dos produtos, a dissertação de Mestrado aqui apresentado objetivou gerar uma proposta de formação de professores visando a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica e classificada como um curso de formação continuada.

Essa proposta sintoniza-se com a iniciativa estratégica C0413 prevista no PDI do IFSC (2017), que tem o objetivo de “capacitar os docentes para a práxis educativa direcionada aos diferentes públicos atendidos”. Tal proposta de formação atende à Política de Formação do IFSC (2016), configurando-se como formação didático-pedagógica. Cabe, ainda, na linha de desenvolvimento de Formação Específica do Decreto nº 5.825 (BRASIL, 2006), área que visa à “capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.”.

Por meio desse curso de formação continuada, espera-se contribuir para a constituição da identidade de professores que atuam na EPT. Investigar como se dá a constituição de suas identidades, a partir de saberes e de fontes de conhecimento, é fundamental para propor uma formação que contribua para a constituição de sua identidade na perspectiva histórico-crítica, que é fundamento do PPI do IFSC.

Esperamos que você goste do material e possa aproveitá-lo para sua formação e para a promoção de formação docente continuada! Um abraço!

Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli.



Capítulo 1

Biografias da docência

1.2 Tardif e os saberes docentes

Maurice Tardif é um professor e pesquisador canadense atuante na Universidade de Montreal. É um estudioso da profissão docente, concentrando suas pesquisas na investigação sobre os saberes docentes e a constituição da identidade docente a partir deles.

Doutor em Fundamentos da Educação, além de Graduado e Mestre em Filosofia, Tardif é um ferrenho defensor da docência como espaço de construção de saberes e do professor como produtor de conhecimento.

1.2.1 O saber docente é um saber social

Tardif (2014) declara o saber docente como um saber social. Tal afirmação se justifica no entendimento de que o saber (a) é partilhado por uma coletividade; (b) é legitimado por um sistema; (c) tem por ‘objeto’ algo social: pessoas e conhecimentos em relação ; (d) se modifica socialmente por meio da história e da cultura; e (e) é adquirido por meio de processos de socialização.

Essa concepção contrapõe-se à crença de que os saberes docentes possam ser inatos ou vocacionais. Mesmo os saberes experienciais e os saberes constituídos sobre aprendizagens anteriores à formação profissional são incorporados aos saberes da docência a partir da reflexão em processos de socialização profissional.

1.2.2 Tipos de saberes

Ademais, o saber docente é um saber plural, compósito e heterogêneo. Nas palavras de Tardif (2014), ele é como um “especial amálgama” composto por uma diversidade de outros saberes que são assim nomeados e agrupados pelo autor: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes disciplinares são oriundos dos campos do conhecimento formados pela tradição cultural. Os saberes curriculares são aqueles constituídos a partir da incorporação do referencial que sustenta o sistema escolar. Os saberes profissionais são os saberes da formação inicial, transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes experienciais constituem-se como o habitus do professor, fundado em sua prática.

Em suma,

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prática baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p. 39)

1.2.3 Fontes de aquisição de saberes

As fontes desses saberes relacionadas por Tardif (2014) são as mais diversas e abrangem diferentes períodos da história de vida dos indivíduos. O quadro abaixo, elaborado pelo autor, ajuda a demonstrar que os saberes que compõem o saber docente têm origem desde a etapa de socialização primária até a socialização profissional em si.

Quadro 1 - Os saberes dos professores

| Saberes dos professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|---|--|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “Ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Tardif (2014, p.63)

A socialização primária refere-se ao período anterior ao contato com a escola. Nesse momento, a construção de saberes se dá em processos informais de educação que são profundamente marcantes para a elaboração do professor sobre o que são ou devem ser os processos formativos.

A socialização pré-profissional diz respeito ao período de desenvolvimento do saber do professor em contato com a escola antes de sua formação profissional. Tardif (2014) refere que “os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.” (TARDIF, 2014, p. 68).

A socialização profissional é marcada pelo início da formação profissional e se alonga durante todo o desenvolvimento de carreira do professor. Essa socialização é promovida tanto em processos regulares de formação inicial e continuada, quanto, e principalmente, no cotidiano do exercício da profissão.

1.2.4 Saberes da experiência

É por meio da experiência docente que se forma e se expressa o que chamamos de saber ensinar. Os saberes experienciais têm papel chave nas análises de Tardif (2014). Para o autor, eles representam a construção de uma alternativa para legitimar a autoridade docente sobre os saberes mobilizados em sua prática, visto que os saberes das demais naturezas não lhes são próprios.

Além disso, é na experiência que se expressa a forma mais ou menos heteróclita e bizarra (GRAMSCI, 2000) pela qual os professores assimilam os demais saberes.

Um professor não possui habitualmente uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções que utiliza em sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações. Se os saberes dos professores possuem uma certa coerência, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática e biográfica. (TARDIF, 2014, p. 65)

Para Tardif (2014), os demais saberes sofrem uma ‘transposição didática’ em sua incorporação à experiência e, assim, os saberes experienciais são formados por todos os demais saberes. Eles se originam, portanto, na “prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” (TARDIF, 2014, p. 52) e, assim, fundamentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Capítulo 2

Docência e conhecimento

Existem conhecimentos indispensáveis para a realização da docência? Ao professor basta dominar o tema sobre o qual leciona ou é preciso algo mais? Nesta Unidade, vamos conhecer os estudos de Shulman e o que ele denominou de bases de conhecimento para o ensino. O que será que caracteriza a ação docente?

2.1 Shulman e a base de conhecimento para a docência

Lee Shulman é um professor e pesquisador estadunidense atuante na Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino. Ele teve a Filosofia por formação inicial, mas desenvolveu sua carreira sobre a psicologia educacional, culminando nos estudos sobre processos de ensino e aprendizagem.

Shulman atuou nas Universidades de Michigan e Stanford, além de ter participado de diversas entidades de pesquisa em ensino e recebido muitos prêmios por sua atuação. Assim como Tardif, Shulman milita pela valorização da docência, tendo ficado conhecido por seus estudos sobre as bases de conhecimento para o ensino.

2.1.1 O que sabe o professor

Shulman (2005) procura valorizar a centralidade do professor no processo educativo construindo a caracterização do professor experiente e demonstrando como seus saberes são diferenciais para o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem. Para isso, ele explora um relato detalhado sobre a prática docente da professora Nancy.

Nancy possui um diferencial que Shulman (2005) denomina como a capacidade de gestar as ideias de seu próprio planejamento e de como o conhecimento vai sendo construído em aula.

Admirado com o trabalho da professora, relata sua capacidade de planejamento por meio da organização do tema abordado no tempo previsto e em associação a tarefas propostas. A ela, Shulman (2005) atribui, ainda, a capacidade de atender a “vários propósitos pedagógicos, diferentes níveis de dificuldade, diferentes tipos de alunos, vários tipos de tópicos ou ênfase” (SHULMAN, 2005, p. 3, tradução livre). Um trabalho pedagógico como este exige o equilíbrio entre o domínio do conteúdo e a habilidade didática, bases do conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman.

Perceptivelmente, Nancy é capaz de adaptar diferentes estratégias a diferentes contextos. Ela é, sobretudo, flexível à realidade com que trabalha. Esse espantoso desempenho mobiliza, em Shulman (2005), algumas questões: “Quais são as crenças, concepções e conhecimentos práticos que permitem que Nancy ensine; como ela faz isso? Outros professores podem estar preparados para ensinar com esse grau de habilidade?” (SHULMAN, 2005, p. 4, tradução livre)

A partir disso, Shulman (2005) desenvolve sua percepção sobre a base de conhecimento para o ensino e suas fontes e examina os processos de raciocínio e ação pedagógica utilizados por professores para mobilizar o conhecimento. Essas duas ideias culminarão em conceitos chave na leitura do pesquisador sobre o ensino e a formação de professores.

2.1.2 Bases de conhecimento do ensino

Preocupado com o conhecimento do professor, tendo por enfoque inicial o conteúdo, ele assim caracteriza três categorias de conhecimento de conteúdo: (a) conhecimento do assunto específico do conteúdo, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo e (c) conhecimento do currículo. (SHULMAN, 1986)

O conhecimento do assunto específico do conteúdo refere-se ao doravante denominado conhecimento do conteúdo em si. Tal recorte foi tema de reflexão de outros autores citados por Shulman (1986): Bloom, Gagné, Schwab e Peters.

O conhecimento do conteúdo se traduz, para Shulman (1986) na necessidade de que os professores saibam explicar os porquês, determinar os contextos conforme as necessidades dos assuntos específicos e definir o que é fundamental e o que é periférico.

O conhecimento pedagógico do conteúdo representa a capacidade em representar ideias, em realizar a transposição didática. Ele tem a ver, também, com o conhecimento sobre o perfil dos alunos, de sua aprendizagem e de seus conhecimentos e crenças prévios.

Mais que uma mera justaposição, o conhecimento pedagógico do conteúdo revela uma combinação especial entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico (SHULMAN, 1986; 2005). A ele, relacionamos a metáfora com que Tardif (2014) expressa a constituição do saber docente: o de um “especial amálgama” composto por outros saberes.

É o conhecimento pedagógico do conteúdo a categoria de conhecimento que, diferencia, para Shulman (2005), o especialista do professor. Esta categoria representa o encontro entre o conhecimento específico e a didática e é seu conceito diferencial.

O conhecimento do currículo envolve o domínio do referencial da área de ensino. Shulman (1986) associa esse conhecimento a uma farmacopeia, sugerindo que o acesso ao conhecimento enciclopédico subsidia a promoção do ensino.

Essa reflexão sobre a composição da base de conhecimento do ensino, resulta, após anos de pesquisa na área, em uma nova relação composta pelas seguintes categorias:

- A** Conhecimento do conteúdo
- B** Conhecimento didático (ou pedagógico) geral
- C** Conhecimento do currículo (procedimental)
- D** Conhecimento didático (ou pedagógico) do conteúdo
- E** Conhecimento dos estudantes e de suas características
- F** Conhecimento do contextos educacionais (ou da escola)
- G** Conhecimento dos fundamentos educacionais e escolares

(SHULMAN, 2005).

Para nós, este esforço representa os saberes percebidos pelo autor como necessários ao desempenho da docência.

2.1.3 Fontes de conhecimento

Quanto às fontes da base de conhecimento para o ensino, Shulman (2005) identifica quatro nutrizes principais:

- A** Formação acadêmica
- B** Currículo e contexto educacional
- C** Pesquisa da área educacional
- D** Experiência

A formação acadêmica fundamenta o conhecimento do conteúdo, por meio do acesso à literatura e à epistemologia da área. Além disso, é ela que suporta a definição do que é essencial e do que é periférico em matéria de ensino. Para Shulman (2005), essa escolha perpassa pelo conhecimento de estruturas substantivas e sintáticas de que fala Schwab e que referimos ao tratar da constituição da identidade docente.

O currículo e o contexto educacional fundamentam o saber ‘procedimental’ ao elaborar a institucionalidade das relações pedagógicas. Eles “[...] constituem as ferramentas do ofício e as circunstâncias contextuais que facilitarão ou inibirão as iniciativas de ensino.” (2005, p. 13, tradução livre).

A pesquisa da área educacional consolida uma literatura especializada que fundamenta, especialmente, o conhecimento pedagógico. É a partir dela que se podem consolidar, por exemplo, princípios gerais do ensino eficaz que potencializam o trabalho docente. Esses princípios, entretanto, não podem tornar-se absolutos a ponto de tornarem-se preceitos e enrijecer o processo de aprendizagem.

A última fonte de conhecimento que dá base à docência relatada por Shulman (2005) é a experiência. Para o autor, é ela que possibilita a construção de uma “sabedoria didática prática de professores competentes” e é sobre ela que Shulman (2005) se debruça para compreender a perícia do trabalho docente.

2.1.4 Raciocínio e ação pedagógicos: um ciclo

Em Shulman (2005), a construção da práxis pode ser representada em sua reflexão sobre o que chama de processos de raciocínio e ação pedagógica. Esse é o principal fundamento de sua concepção de ensino, pensado por ele como um ato de razão, seguido por raciocínio e ação e que só é completado com o retorno ao processo de reflexão sobre o feito para então ser reiniciado.

A base de seu entendimento do ensino como um processo de raciocínio e ação pedagógica é a “docência como um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e reflexão” (2005, p. 17, tradução livre), aspectos que ele considera serem ignorados pelas pesquisas e políticas educacionais e que, acredita, devem impactar a formação de professores.

Os processos de raciocínio e ação pedagógicos que sustentam o trabalho docente ocorrem, para Shulman (2005), de forma cíclica. Para expor didaticamente seu entendimento a respeito, ele organiza um modelo que abarca as seguintes etapas:

Figura 1 - Modelo de raciocínio e ação pedagógica - Shulman



Fonte: Elaborado com base em Vieira (2017, p. 128)

Para ensinar, é fundamental que, primeiro, o professor compreenda. Ele deve compreender o conteúdo, seus paradigmas, suas interrelações, os objetivos do programa com que trabalha. Novamente, o diferencial entre o especialista, que também compreende, e o professor, é a capacidade de compreender como o conhecimento pode ser transformado. Como dissemos, essa é a premissa da existência de um conhecimento pedagógico do conteúdo.

A transformação é esse processo por meio do qual o professor é capaz de transpor didaticamente o conteúdo, potencializando a construção da compreensão por meio da facilitação da comunicação com o objeto de estudo. Trata-se de uma etapa exigente, constituída, para Shulman (2005), de uma série de processos.

A preparação envolve a análise dos materiais didáticos. A representação trata de construir alternativas para a exposição conceitual e criar relação entre a compreensão do professor e aquela esperada nos alunos. A seleção refere-se à conjugação das estratégias de ensino com as representações criadas a partir da preparação inicial. Finalmente, a adaptação e o ajuste às características dos alunos elaboram o cuidado com as particularidades do contexto educacional, escolar, da turma, enfim, a personalização do processo de ensino.

Comumente, a transformação é vinculada como o exercício da docência em si porque exige, justamente, o planejamento e a mobilização didática do professor. Shulman (2005) refere-se a esse momento inicial como o ensaio do ato pedagógico.

O que Shulman (2005) denomina por ensino é o aspecto observável dos processos de raciocínio e ação pedagógicos que o envolvem. Em suma, é a ação pedagógica em si, que emprega todo o processo de raciocínio que a antecede.

A avaliação inicia o processo de retrospectiva sobre o raciocínio e a ação pedagógicos e é parte integrante do processo de ensino. Em Shulman (2005), ela é também fonte de aprendizagem para professor e alunos sobre o processo que vivem.

A capacidade de realizar a avaliação está diretamente atrelada ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Afinal, para compreender o processo de aprendizagem dos alunos, é necessário que o professor compreenda profundamente o conhecimento que intenciona mobilizar e os fundamentos da aprendizagem em si.

A reflexão constrói a possibilidade de aprender a partir da experiência, por meio de análise. Em parceria com a avaliação, ela proporciona o encontro da ação pedagógica com o raciocínio que deu origem a seus objetivos.

Esse ciclo conduz professores e alunos a novas maneiras de compreender, por meio das quais ele se reinicia. É preciso atentar, entretanto, que o exercício do ciclo não é automático e que o ciclo não deve ser visto como uma estrutura fixa.

Trata-se de uma alegoria didática para representação dos processos almejados no processo de ensino, não de um passo-a-passo. Além disso, a construção de uma nova compreensão também não é automática. “Para que ela se produza, são necessárias estratégias específicas de documentação, análise e debate.” (2005, p. 26, tradução livre).

Capítulo 3

Educação e intencionalidade

É possível haver neutralidade no ato educativo? É desejável que, no exercício da docência, o professor não se posicione politicamente? Na Unidade que encerra nossa formação, vamos refletir sobre a politicidade do ato educativo. Que intenções temos ao lecionar o que lecionamos da forma como o fazemos? Que conhecimentos estamos construindo?

3.1 Toda educação é política

O Professor André Azevedo da Fonseca¹ coordenou a produção de um curso em vídeos sobre Pedagogia da Autonomia, obra de Paulo Freire. A parte introdutória desse curso está disponibilizada para acesso livre no canal deste professor no Youtube. São vídeos curtos (5 a 7 minutos) e muito pertinentes.

No segundo de uma série de três vídeos que dão uma ideia geral acerca da obra, o Professor André esclarece porque Freire anuncia que toda educação é política (FONSECA, 2015). Vamos assisti-lo?

Figura 2 - Thumbnail (capa de vídeo) Toda educação é política



Fonte: <https://bit.ly/2xKGU8g>

1 André Azevedo da Fonseca é professor adjunto e pesquisador no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), com pós-doutorado pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Seus interesses de pesquisa, com ênfase na interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, englobam Imaginários tecnológicos, Mitos nas Mídias e Mitologias Políticas. Fonte: <http://www.uel.br/pessoal/andreazevedofonseca/>

3.3 Freire e as exigências para ensinar

Paulo Freire foi um educador brasileiro atuante na educação básica e superior, além de ter exercido mandatos políticos em Secretarias de Educação. Exilado durante a Ditadura Brasileira de 1964-1985, Freire colaborou com as Universidades de Harvard e Cambridge, além de ter atuado na Suíça, em Guiné-Bissau e Moçambique. Filósofo por formação, Freire é Patrono da Educação Brasileira.

A mais conhecida experiência de Paulo Freire é a alfabetização de centenas de adultos em um curso de quarenta horas em 1963 em Angicos, no Rio Grande do Norte. Por meio dela, tornou-se conhecido o ‘método Paulo Freire’, cujo ponto de partida eram as ‘palavras geradoras’, substantivos familiares aos trabalhadores locais. (PELANDRÉ, 2009)

A experiência de Angicos foi multiplicada nos ‘círculos de cultura’ por meio do Plano Nacional de Alfabetização, no governo Jango. Pouco tempo depois, entretanto, com o golpe militar de 1964, o Plano foi extinguido. Considerado transgressor pelo regime de ditadura militar vivido à época, o sucesso da experiência motivou seu expurgo da educação brasileira. Freire foi preso e depois exilou-se. (PELANDRÉ, 2009)

Resgatamos agora sua história porque o conjunto de sua obra mostra que Freire era ‘um homem à frente do seu tempo’. Ao questionar por que não se discute a realidade concreta dos alunos e propor fazê-lo, ele assevera: “Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” (FREIRE, 2017, p. 32).

Isso em 1996, ano da primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido*. Anos antes da proposição da lei que ficaria conhecida por Escola sem partido – ou Escola com censura – ele a anteviu. Não porque tivesse previsto ou profetizado seu nome, mas porque conhecia os argumentos para a defesa de uma educação não crítica, assim como conhecia as táticas para a manutenção de uma ditadura.

3.3.1 *Pedagogia da autonomia*

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2017) indica saberes necessários à prática educativa traduzidos em vinte e sete exigências.

Para este autor, ensinar exige:

- 1 Rigorosa metódica
- 2 Pesquisa
- 3 Respeito aos saberes dos educandos
- 4 Crítica
- 5 Estética e ética
- 6 A corporificação das palavras pelo exemplo
- 7 Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
- 8 Reflexão crítica sobre a prática
- 9 O reconhecimento e a assunção da identidade cultural
- 10 Consciência do inacabamento
- 11 O reconhecimento de ser condicionado
- 12 Respeito à autonomia do ser do educando
- 13 Bom-senso
- 14 Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
- 15 Apreensão da realidade
- 16 Alegria e esperança
- 17 A convicção de que a mudança é possível
- 18 Curiosidade
- 19 Segurança, competência profissional e generosidade;
- 20 Comprometimento
- 21 Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
- 22 Liberdade e autoridade
- 23 Tomada consciente de decisões
- 24 Saber escutar
- 25 Reconhecer que a educação é ideológica
- 26 Disponibilidade para o diálogo
- 27 Querer bem aos educandos.

A fim de poder discutir os saberes apresentados pelo autor, apresentaremos a ideia geral de cada um deles. Há que se registrar que este é um exercício árduo, pois a obra tem uma tal organicidade, que é difícil criar a seu respeito um relato metódico. Freire (2017) conversa com o leitor e seu escrito é uma costura muito bem alinhavada entre seus aprendizados de educador.

O livro é organizado em três partes, tendo cada uma delas um conjunto de nove saberes. A primeira – Prática docente: primeira reflexão – engloba os nove primeiros saberes relacionados. A segunda – Ensinar não é transferir conhecimento – abarca entre o décimo e o décimo oitavo saber. A terceira – Ensinar é uma especificidade humana – do décimo nono em diante.

Freire (2017) inicia alertando que não se dirige apenas aos professores progressistas, visto que o conjunto dos saberes é demandado pela prática educativa qualquer que seja o posicionamento político do educador. Neste ponto ele já assinala o que consideramos ser o cerne de sua análise: o entendimento de que todo ser humano, realizando sua humanidade, é um ser político.

Todo ato educativo, resultando da relação entre seres humanos, é, então, um ato eminentemente político. A dimensão política do ato educativo, portanto, não é opção, mas condição intrínseca de sua realização em um contexto sociocultural e historicamente determinado. Essa premissa perpassa todos os saberes e compreendendo-a Freire (2017) assume sua postura: a da defesa por uma educação que reconheça os saberes e promova a autonomia dos educandos.

3.3.2 Prática docente: primeira reflexão

A rigorosidade metódica tem a ver com o compromisso docente em estimular o pensamento crítico, ensinando não apenas conteúdos, mas apresentando os paradigmas que os sustentam. Freire (2017) chama essa tarefa de aprender a ‘pensar certo’. “É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certezas.” (FREIRE, 2017, p. 29). Para ele, essa atitude é fundamental para desenvolver a percepção sobre a historicidade do pensamento humano. Ainda, para não apenas aprender com o conhecimento socialmente reconhecido e historicamente acumulado, mas para produzir conhecimento a respeito.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza. A rigorosidade nesse processo de aprender a ‘pensar certo’ é o que possibilita passar de um estágio de ingenuidade àquilo que ele chama de ‘curiosidade epistemológica’, conceito desenvolvido em obra anterior.

O respeito aos saberes dos educandos envolve, necessariamente, a assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos. Além disso, sua ideia é que esses saberes sejam desmistificados e aproveitados para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Ao discutir a educação de adultos, em especial, Freire insiste que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, como ignorar o mundo já lido e vivido por cada educando?

A criticidade, para Freire (2017), é o que transforma a curiosidade ingênua em ‘curiosidade epistemológica’, num exercício de superação. A curiosidade de que ele fala dota-se de crítica por meio de uma contemplação ativa do mundo em que se vive.

A ética e a estética são valores que devem acompanhar o processo de construção da ‘curiosidade epistemológica’. Para Freire (2017), enquanto humanos, somos seres éticos. Assim, assumir nossa responsabilidade perante os usos que fazemos da educação é um compromisso que exige coerência.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. (FREIRE, 2017, p. 34-35)

A corporificação das palavras pelo exemplo recorda o conhecido ditado segundo o qual “a palavra convence, o exemplo arrasta”. Paulo Freire reconstrói-o dizendo que “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o re-diz em lugar de desdizê-lo.” (FREIRE, 2017, p. 36, grifos do autor). Assumir a pedagogia em favor da autonomia envolve grande responsabilidade em assumir esta luta e mantê-la com humildade.

Ao tratar da disponibilidade ao risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, Freire (2017) evoca o que ele considera ser a natureza humana. Essa é a natureza comum para toda a humanidade, construída sociocultural e historicamente, mas segundo a qual somos todos dotados de inteligência e capazes dos mesmos feitos.

Ele é enfático ao tecer um manifesto antirracista e atesta: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (FREIRE, 2017, p. 37).

Ensinar, na acepção da pedagogia crítica, é um exercício dialógico e, por isso mesmo, de valorização do outro e de seus saberes. Para Freire (2017), a aprendizagem se dá em comunicação e por isso não é plausível a ideia de que alguém seja capaz de depositar algo em outro alguém. Crer nisso seria ignorar o que nos torna humanos.

A reflexão crítica sobre a prática assinala a possibilidade de construção da práxis. Para que seja formativa, a ação exige um processo cíclico que envolve ação → reflexão sobre ação → ação. Freire (2017) enxerga esse potencial tanto em processos de formação de professores, quanto no processo cotidiano de orientação à aprendizagem do educando e na abstração a respeito do mundo em que vivemos.

A própria cisão entre teoria e prática responde a uma demanda didática em buscar compreender seus fenômenos, apesar de ambos dizerem respeito ao mesmo objeto. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (FREIRE, 2017, p. 40).

O reconhecimento e a assunção da identidade cultural são a expressão daquilo que Freire (2017, p. 44) chama de “caráter socializante da escola” e que envolve seu papel de formação integral. Ele relembra que foi vivendo em sociedade e aprendendo de forma coletiva que elaboramos a ideia de ensino.

Essas exigências abarcam, por exemplo, a necessidade do autoconhecimento para o respeito ao outro, que também sou eu. Envolvem também a solidariedade em perceber a luta do outro, em assumi-la, em exercer a empatia, em oportunizar e incentivar protagonismos alheios, respeitando o seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017).

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educando em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (FREIRE, 2017, p. 42, grifos do autor).

3.3.3 *Ensinar não é transferir conhecimento*

É célebre a proposição de Freire segundo a qual “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2017, p. 47) e é com ela que o educador abre o segundo grupo de saberes necessários à prática educativa. A seu respeito, Freire insiste na importância de manter vigilância sobre nossa coerência entre a concepção que professamos e o exemplo que damos.

A consciência do inacabamento de que fala Freire (2017) é a consciência de que, porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem. Essa aprendizagem não se refere apenas à aprendizagem escolar, mas estende-se à vida, fazendo-nos entender que nunca estaremos ‘prontos’, nem individualmente, nem socialmente. A vida humana é, portanto, esse processo de busca.

Para ele, “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 2017, p. 50). Essa consciência advém da linguagem por meio da qual constituímos nossa cultura. Com a cultura, o trabalho nos constitui (ENGELS, 1876) e é por essa capacidade de intervir no mundo que nos tornamos seres éticos e políticos.

Destarte, não é possível viver sem escolher. E não escolher é uma escolha, como alerta Savater (1996) ao tratar de conselhos para seu jovem filho em sua releitura de *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. “Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética.” (FREIRE, 2017, p. 52).

Longe de ser um peso, para Freire (2017) essa característica humana reforça nossa humanidade. É justamente essa consciência que estimula que ensejemos uma multiplicidade de caminhos, reconhecendo escolhas e não determinações.

Não ser determinado, entretanto, não significa que não sejamos condicionados pela história político-econômica e sociocultural da humanidade. E é a elaboração crítica dessa consciência é que nos coloca em busca e nos possibilita agir no que está dado.

O reconhecimento de ser condicionado, assim, não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele nos torna responsáveis pelo mundo em que vivemos e que construímos. “Final, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2017, p. 53).

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2017, p. 58). É, portanto, nosso dever respeitar profundamente a inteireza daqueles que se colocam a nós como educandos. Sua cultura, suas identidades, seus conhecimentos são tão válidos e merecem ser tão valorizados quanto os nossos.

Dessa postura ética decorre a possibilidade de aprender com as diferenças, atitude indispensável para a construção de relações dialógicas. Além disso, sabendo-nos inconclusos e condicionados, Freire (2017) alerta para a necessária humildade de percebermos que estamos todos em processo de aprendizagem.

O desenvolvimento do bom-senso (FREIRE, 2017) exige que sejamos capazes de indagar a nós mesmos. Exige que sejamos capazes de estranhar o mundo à nossa volta, de problematizá-lo, de questionar normalidades. Exige que duvidemos das soluções fáceis, que suspeitemos das aparências fenomênicas (KOSIK, 1976).

O bom-senso, em Freire (2017), é o responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Ele envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.

Em última instância, é o bom-senso que nos alerta para a manutenção da coerência, que nos guia para o aprendizado da humildade pedagógica. “A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão.” (FREIRE, 2017, p. 64).

A humildade e a tolerância são, para Freire (2017) pressupostos para a construção verdadeira do respeito à autonomia, aos saberes e à identidade do educando. A luta em defesa dos direitos dos educadores é, para ele, um “dever irrecusável”. Nenhum professor

[...] passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 2017, p. 64).

A apreensão da realidade é fundamental para que nossa relação com o conhecimento seja ativa, construindo-o e reelaborando-o em relação com a vida concreta. Nesta perspectiva, aprender é uma atividade criadora. (FREIRE, 2017).

Assim, a realidade não é uma coisa estanque a ser observada, mas um ente que pulsa e com o qual se deve interagir e em que se pode intervir. Sendo essa realidade uma realidade humana, ela é política, assim como toda relação com ela estabelecida. (FREIRE, 2017)

Ainda que a apreensão da realidade exija seriedade, ensinar exige alegria e esperança. Alegria que motiva a aprendizagem. Esperança que alimenta o aprender. Freire é mesmo um educador ímpar.

A esperança de que fala Freire (2017) é uma esperança crítica, que nos mobiliza, que nos impede de acomodar. Para ele, esta esperança é intrínseca à natureza humana porque a história humana é feita de possibilidades, não de determinismos. “A realidade [...] não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar.” (FREIRE, 2017, p. 73).

Ligada à esperança, está a convicção de que a mudança é possível. Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que vivemos.

Essa intervenção, por sua vez, não se dá fora da humanidade e, conseqüentemente, não se dá isenta dos campos político-econômico e sociocultural. Assim, para Freire (2017) é impossível que a ação humana seja neutra. “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2017, p. 75).

A curiosidade, para Freire, “[...] se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima é também conhecimento e não só expressão dele.” (FREIRE, 2017, p. 54). É ela que, por meio da pergunta, do diálogo, do pensar juntos, mobiliza a aprendizagem.

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica. Ela mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível.

3.3.4 Ensinar é uma especificidade humana

Freire (2017) inicia a seção sobre a especificidade humana do ensino asseverando que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bom-senso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 2017, p. 89-90).

Ensinar exige comprometimento porque a docência é uma relação construída entre seres humanos. Para Freire (2017), quanto mais ela possibilitar solidariedade e proximidade entre professores e alunos, maiores as chances de construir um espaço democrático e, assim, de obter sucesso nos processos de aprendizagem. A exigência de comprometimento clama novamente pela necessária coerência entre nosso discurso e nossa prática.

Além disso, sendo relação entre humanos, na docência revelamos também quem somos, por inteiro. Porque humanos e porque nosso ofício é nossa obra, não deixamos nenhuma de nossas dimensões fora de sala-de-aula. Afinal, a “maneira humana de estar no mundo” é uma maneira política. “Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções.” (FREIRE, 2017, p. 96).

Essas opções, por sua vez, revelam nossa intencionalidade como educadores. Como já dissemos, não é possível ser humano ser escolher e nossas ações acusam nossas escolhas. Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo exige nela perceber essa intencionalidade e dirigi-la.

Como falamos, ao tratar da segurança exigida na docência, ensinar também exige liberdade e autoridade. Esses saberes caminham juntos porque “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela.” (FREIRE, 2017, p. 106). O equilíbrio entre eles está no estabelecimento dos limites, para que a liberdade não se transforme em licenciosidade e para que a autoridade não se transforme em autoritarismo.

Ensinar exige tomada consciente de decisões porque possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

Como profissionais comprometidos, não podemos nos abster em debruçarmo-nos detidamente sobre o que justifica e quais são os objetivos de nosso ato educativo. Essa justificativa e esses objetivos, para além de meras convenções burocráticas, definem a base de nossa atuação e, por isso, refletem o que pensamos sobre nosso aluno, sobre a educação e sobre o mundo.

É aí que se revela a politicidade da educação, que inviabiliza qualquer esforço de neutralidade. É “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça?” (FREIRE, 2017, p. 109).

Ensinar também exige saber escutar porque somente quem escuta é capaz de falar com alguém e não apenas para alguém. Saber escutar é condição do estabelecimento de relações dialógicas, sem o que a educação se torna castradora, silenciadora.

Em síntese, “é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada.” (FREIRE, 2017, p. 114). E é preciso humildade para, de fato, escutar.

Reconhecer que a educação é ideológica exige assumir a história e a educação como exercícios de humanidade. A história necessita ser assumida como possibilidade e não determinismo. A educação como ato político. Ambas, como construção da existência.

Negar que é a ideologia que motiva decisões humanas é apostar na ignorância, é criar subterfúgios para a condução ideológica autoritária. A crença na possibilidade da não-ideologia é o desejo de quem dela se aproveita para obter vantagem sobre os que à sua sombra vivem. A sua própria negação é ideológica.

[...] como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a morte das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. (FREIRE, 2017, p. 129, grifo do autor)

A disponibilidade para o diálogo apresenta dois valores fundamentais à pedagogia da autonomia de Freire. A disponibilidade registra meu respeito pelo outro, minha abertura à possibilidade de nos relacionarmos, minha segurança com a aproximação de nossas diferenças.

Disponibilizar-se envolve baixar a guarda, abrir a armadura, correr o risco. A segurança em fazê-lo somente floresce no terreno da compreensão histórica da humanidade, no reconhecimento de nossa incompletude e condicionamentos. “Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.” (FREIRE, 2017, p. 132).

E é através da disponibilidade que se cria a possibilidade do diálogo, da troca, do construir juntos. Em diálogo, posso estar com o outro, aprender com ele, colocar-me em seu lugar.

Querer bem aos educandos, por fim, “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.” (FREIRE, 2017, p. 138). Significa compreender que a docência é, sim, prática profissional, mas que se realiza na relação de pessoas inteiras aprendendo com outras pessoas inteiras.

Porque humana, a educação é capaz de compreender a autoridade e a liberdade, a fala e a escuta, a prática e a teoria, a profissionalidade e a afetividade. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (FREIRE, 2017, p. 138) e, pelo contrário, tem o potencial de, estabelecendo laços de respeito entre professores e alunos, construir meios para a aprendizagem.

3.4 Ensinar exige

Contando com o auxílio das leituras e estudos desta Unidade, responda ao questionário sobre os conceitos contidos na obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire.

1. Com base nas ideias de Paulo Freire, assinale Verdadeiro ou Falso:

a) Pesquisa e ensino não necessariamente são integrados.

Verdadeiro

Falso

b) O reconhecimento de ser condicionado não tem nada a ver com uma atitude passiva perante o mundo em que se vive. Ele nos torna responsáveis pelo mundo em que vivemos e que construímos.

Verdadeiro

Falso

c) Ensinar também exige saber escutar porque somente quem escuta é capaz de falar com alguém e não apenas para alguém. Saber escutar é condição do estabelecimento de relações dialógicas, sem o que a educação se torna castradora, silenciadora.

Verdadeiro

Falso

2. Complete a frase:

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade _____.

Profunda

Esperançosa

Epistemológica

3. Assinale a alternativa que melhor corresponde à definição presente no enunciado.

É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

Humildade

Criticidade

Segurança

Consciência

4. Associe os saberes a suas sínteses:

(a) Porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem.

Convicção de que a mudança é possível

(b) Responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.

Respeito aos saberes dos educandos

Consciência do inacabamento

Tomada consciente de decisões

(c) Ensinar possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

Rigoriedade metódica

Bom-senso

(d) Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que vivemos.

(e) Compromisso docente em estimular o pensamento crítico.

(f) Assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos.

Respostas

1. Com base nas ideias de Paulo Freire, assinale Verdadeiro ou Falso:

a) Falso.

A pesquisa, para Freire (2017), é indissociável do ensino. O termo professor pesquisador não se refere, então, a uma adjetivação da atividade docente, mas a um reconhecimento de sua natureza.

b) Verdadeiro.

“Afim, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2017, p. 53).

c) Verdadeiro.

Em síntese, “é preciso [...] que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada.” (FREIRE, 2017, p. 114). E é preciso humildade para, de fato, escutar.

2. Complete a frase:

A curiosidade, que inicia ingênua, deve ser orientada a uma curiosidade epistemológica.

Ela mobiliza a pesquisa, o aprofundamento, a abstração, a imaginação e auxilia no desenvolvimento do rigor, atividades sem as quais a ciência não é possível.

3. Assinale a alternativa que melhor corresponde à definição presente no enunciado.

É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas: segurança.

A segurança de que ele fala, funda-se inicialmente em outros saberes, como o bom-senso e o respeito aos saberes, identidade e autonomia dos educandos. É dela que se origina a autoridade autêntica, construída em relações horizontalizadas.

A segurança e a autoridade somente se sustentam, todavia, se forem alimentadas pela competência profissional. Diz ele: “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 2017, p. 89-90).

4. Associe os saberes a suas sínteses:

(a) Porque humanos, somos seres sociais, históricos, culturais e, portanto, estamos sempre em processo de aprendizagem.

(b) Responsável pela avaliação mais imediata sobre a prática educativa, realizada informalmente na ação pedagógica. Envolve a responsabilidade ética em assumir nossas concepções e a capacidade de autoavaliação e autocrítica a respeito de nossas ações.

(c) Ensinar possui intencionalidade e necessita de planejamento. Esse planejamento e essa intencionalidade estarão, sempre, encharcados daquilo em que acreditamos.

(d) Sem ela, o futuro é campo do determinismo. Com ela, assumimo-nos sujeitos da história, capazes de intervir no mundo em que vivemos.

(e) Compromisso docente em estimular o pensamento crítico.

(f) Assunção da cultura e dos conhecimentos dos alunos como socialmente válidos.

(d) Convicção de que a mudança é possível

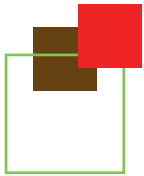
(f) Respeito aos saberes dos educandos

(a) Consciência do inacabamento

(c) Tomada consciente de decisões

(e) Rigoriedade metódica

(b) Bom-senso



POSFÁCIO

O processo para tornar-se professor é longo. Se considerarmos nossas experiências de socialização prévia, como alunos em nosso futuro local de trabalho, vê-se que o processo inicia ainda em nossa primeira infância e não se conclui até nos aposentarmos, sem a certeza de tê-lo concluído.

Mas é com o início do trabalho no chão da escola que se assume, de fato, a identidade docente. Ou, ao menos, sua função.

Para Tardif (2014), há quatro grandes fases no ciclo da formação profissional,

que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade de formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. (TARDIF, 2014, p. 287)

Interessadas na constituição da identidade docente e entendendo-a como produto de um processo de elaboração pautado na interrelação e permeada por saberes compartilhados por uma coletividade, nos propusemos a refletir sobre a formação docente posterior ao período de formação profissional inicial, tradicionalmente realizado nas universidades. Pensamos, então, nas possibilidades da formação continuada no período compreendido entre o ingresso na profissão e o decorrer dos primeiros anos de carreira.

Os professores iniciantes conciliam diversas bagagens, somado ao fato de serem, de fato, estreates em uma nova profissão marcada pela responsabilidade sobre o 'outro'. Eles precisam rapidamente dominar alguns saberes, sob pena de sucumbirem ou evadirem.

Em lugar de esperar que os novos professores sobrevivam e resistam aos desafios da docência, por que não os orientar? Assim como é a educação infantil para as crianças de nossa sociedade, os primeiros anos de docência representam aprendizagens que vão além de aspectos técnicos da docência. Eles iniciam os professores em seus processos de socialização com a comunidade docente e com a própria cultura escolar.





Na perspectiva da constituição de identidades profissionais reflexivas, pensou-se, então, na proposição de uma formação voltada para a iniciação à docência na educação profissional e tecnológica. Acreditamos que estratégias como esta são importantes para a construção do vínculo dos professores com sua própria profissão.

Além disso, compreendemos que esta é uma estratégia possível para enfrentar processos de evasão profissional, sejam eles literais ou simbólicos. A alternativa é estratégica justamente porque visa contribuir para a constituição das identidades docentes, gerando o sentimento de pertença a partir da coletividade.

Investir em programas de inserção profissional, é, portanto, estimular a permanência e o êxito do quadro docente. Assumir a docência como profissão é uma responsabilidade que pode ser compartilhada. O cotidiano de trabalho demanda uma série de questões imediatas a resolver, mas há todo um caminho de aprender a ensinar que pode ser orientado.

Acreditamos que o investimento na acolhida a professores não licenciados que atuam na educação profissional e tecnológica é fundamental para a constituição de sua identidade e beneficia sua adaptação. Nosso produto educacional, procurou atender em alguma medida a esse anseio.

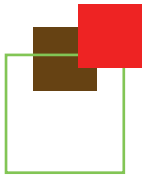
A proposição de formação continuada orientada para a iniciação à docência objetivou contribuir para a constituição das identidades docentes desses profissionais de forma a mitigar processos de evasão simbólica do campo da docência. Almejamos ter contribuído para a compreensão da constituição das identidades docentes de professores não licenciados da educação profissional e tecnológica.

Esperamos que tenha gostado das propostas de reflexão aqui apresentadas e que elas tenham contribuído para sua formação na docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Até logo!

Paula Regina Corrêa e Roberta Pasqualli.





REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. E-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

FONSECA, André Azevedo. **Toda Educação é Política** - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (Parte 2). 2015. (5m38s). Disponível em: <<https://bit.ly/2xKGU8g>>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GAIA, Sílvia, CESÁRIO, Marilene e TANCREDI, Regina M. S. P. Formação profissional e pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 142-155, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/8>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere - volume 2: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PASQUALLI, Roberta; VIEIRA, Josimar A.; CASTAMAN, Ana S. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 106-120, jun. 2018. Disponível em: <200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/download/302/131>. Acesso em: 21 jul. 2018.

PELANDRÉ, Nilcéa L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.





SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2., Feb. 1986, pp. 4-14.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005. pp. 1 – 30.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Marilandi M. M. **Inter-relações sociopedagógicas na formação docente e na constituição do conhecimento de professor da educação profissional**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.



