

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Formação do professor nos cursos de pedagogia no Brasil.

Solano, Kate, Dos Anjos Solano, Jacqueline y
Neri, Izaias.

Cita:

Solano, Kate, Dos Anjos Solano, Jacqueline y Neri, Izaias (2012).
*Formação do professor nos cursos de pedagogia no Brasil. IV Congreso
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX
Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/360>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/V8Z>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Solano, Kate; Dos Anjos Solano, Jacqueline; Neri, Izaias

UNIBAN - Faculdade Polis -UNIFIEO. Brasil

Resumen

O despreparo pedagógico dos professores universitários, fruto de sua própria formação, pode afetar a formação dos futuros profissionais que necessitam do conhecimento e afeta a todas aquelas pessoas que passam pelo ensino médio sem terem tido a oportunidade de uma formação mínima dos conteúdos básicos. Admite-se hoje que o conhecimento constitui a mente e o pensamento dos sujeitos em um processo continuado e permanente. A mente do sujeito nunca está pronta, é elástica e pode modificar-se constantemente na interação social e cultural, as emoções, sentimentos, frustrações e situações de prazer estão presentes e em constante construção no processo ensino aprendizagem.

Este estudo pretende entender a necessidade de uma formação mais completa que possibilite a constituição do educador como um ser pensante, crítico, transformador, através do exercício sistematizado de reflexividade sobre a sua práxis pedagógica, orientado pela unidade teoria-prática, e assim, para autonomia docente. O que possibilitará a este educador tornar-se o sujeito-autor, ensinante e aprendente no processo ensino aprendizagem. O trabalho de ensinar só será possível quando o professor perceber sua condição de sujeito, que fazem relacionando o conhecer e o desconhecer a partir das emoções do comportamento parte da subjetividade.

Palabras Clave

Educação, Conhecimento, Ensinar, Aprender

Abstract

TRAINING PROFESSOR IN PEDAGOGY COURSES IN BRAZIL

The educational preparation of university professors, the fruit of their own training, can affect the training of future professionals who require knowledge and affects all those people who pass through high school without having had the opportunity of a minimum training of basic content. Admits today that knowledge is the mind and the thoughts of the subject in a permanent, continuous process. The mind of the subject is never ready, gum can change constantly in cultural and social interaction, emotions, feelings, frustrations and pleasure situations are present and in constant construction in teaching learning process.

This study aims to understand the need for a more complete training that enables the establishment of the educator as a thinking being, critic, transformer, through systematic exercise of reflexivity about their pedagogical Praxis, guided by the theory-practice, and so, for teaching autonomy. What will this educator become the subject-author, ensinante and learner in the process learning. The work of teaching is possible only when the teacher realize its subject condition, that make linking the known and the unknown from the emotions of the behavior part of subjectivity.

Key Words

Education, Knowledge, Teaching, Learning

Numa sociedade formada por classes desigualmente distribuídas, a educação torna-se um aparelho a serviço dos grupos hegemônicos, portanto discutir currículo exige uma reflexão, em torno dos interesses adversos, presentes neste processo sócio-educativo.

A educação deveria ser entendida como um processo dinâmico, histórico e mutável, pois ninguém escapa dela e varia de uma sociedade para a outra. É o que acontecia e ainda acontece no Brasil que, por séculos, foi marcado com regimes políticos em que se predominava o autoritarismo, e de certo modo, continua impregnado na nossa educação, identificando valores e formas de viver. Piletti (2002) define essa situação, de moralismo autoritário.

Os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988, bem como a lei 9394/96 (LDBEN) citam que a educação deve visar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, porém, até que ponto esse pleno desenvolvimento realmente acontece? Será que a atuação dos professores em sala de aula são pensadas sobre esse princípio? Ou até que ponto o currículo escolar está sendo desenvolvido para atender esses direitos?

A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, na previdência social, na educação e moradia, amplia a noção de cidadania. Tais mudanças e práticas democráticas também se fazem necessárias no ambiente escolar. E é a partir destas conquistas sociais que surge a reforma no Ensino Fundamental que prevê uma educação para a vida e para a cidadania.

Analisando as contribuições de diversos pesquisadores e educadores que estudam, sob diversas perspectivas, a formação de educadores em serviço como condição, não única, mas necessária, para a constituição de um docente profissional capaz de atuar de maneira competente em diversas situações desafiadoras da profissão, bem como tornar-se o sujeito-autor da sua formação continuada, refletindo constantemente sobre o seu saber-fazer pedagógico, um professor que se proponha a pesquisar, a perceber nesta prática a premissa capaz de levá-lo a produzir o seu próprio conhecimento, partindo da afirmativa de Pedro Demo (2004 144):

“O mínimo que se exige é que cada professor elabore com mão própria a matéria que ministra, tal elaboração propende a ser uma síntese que poderá ser barata, se for reprodutiva, mas poderá ser criativa, se acolher tonalidade própria reconstrutiva.”

A ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP. Isto é, o professor constituiu-se na pessoa mais competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas que estão fora do seu alcance, desenvolvendo estratégias para que pouco a pouco possa resolvê-las de modo independente.

A generalização teórica difere consideravelmente da generalização formal empírica. Lembremos que essa última consiste em valorizar as propriedades comuns e externamente semelhantes de uma variedade de objetos, no momento em que é feita uma comparação, enquanto que a generalização teórica supõe uma análise das condições de construção iniciais de um sistema de objetos por meio da sua transformação. É ela que permite que um indivíduo, após haver resolvido uma série de problemas concretos e práticos, aproprie-se dos conhecimentos. De acordo com Vygotsky, os conceitos, que são espontâneos por ocasião desse processo, "...não são conceitos no sentido próprio da palavra. São antes representações genéricas das coisas" (Vygotsky, 1956, p.196).

Desse modo, a formação do trabalho do educador torna-se cada vez mais uma condição necessária, não única, para a preparação do profissional docente capaz de refletir criticamente sobre a sua prática, tornando-se um pensador, crítico, transformador, o que somente será possível se as concepções teóricas trabalhadas nestes cursos de formação servem para nortear à práxis docente, pois é comum encontrar um aprofundamento a questão técnico-instrumental nesta formação, em detrimento das concepções teóricas, dentre outros, já que o dualismo teoria e prática vêm sendo trabalhados e até mesmo discutidos como ambivalentes "na prática a teoria é outra" e não covalentes, como o são. No fundo o que deve haver é uma indissociabilidade entre teoria e prática e não uma supervalorização de uma em detrimento da outra, pois será a atividade teórica que irá possibilitar de maneira indissociável o estudo, conhecimento e intervenção da realidade, além da constituição de objetivos para sua transformação. Sendo que esta transformação somente irá se constituir na prática.

Se a teoria não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo. Ou seja, a condição de possibilidade - necessária, embora não suficiente - para transitar conscientemente da teoria à prática e, portanto, para que a primeira (teoria) cumpra uma função prática, é que seja propriamente uma atividade teórica, na qual os ingredientes cognoscitivos e teleológicos sejam intimamente, mutuamente considerados (Vasquez, 1968, 207).

Este panorama justifica o que vem ocorrendo atualmente no cenário brasileiro de formação de educadores, pois aos docentes e às instituições fica o que Bottega (2007) chama de "ilusão de formação", uma vez que estando os processos de formação atrelada à questão política, esta se constitui mais por sua validade quantitativa do que pelos resultados obtidos. Considerando que as concepções advindas da formação em serviço, em grande parte, não chegam a ser consolidadas, já que os professores participam destes cursos buscando respostas práticas, rápidas e prontas. A contribuição da escola é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, projeto este que só poderá ser desenvolvido por meio de um currículo que atenda as necessidades de onde a escola estiver inserida, mesmo porque a escola não pode continuar, como tem sido, isolada e segregada da comunidade em que atua. Não pode ser "estranha" ou alheia à sociedade, como citou Piletti (2002).

Antes de conceituarmos o que é o currículo, vale ressaltarmos que em qualquer conceituação de currículo, este sempre estará comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo, ele é o veículo de ideologia, da filosofia e da intencionalidade educacional.

Podemos dizer que o currículo surgiu nos Estados Unidos, por volta dos anos vinte, fundamentado na administração científica de Taylor. Bobbitt defendia a ideia de que a escola deveria funcionar como uma empresa, num processo de racionalização de resultados educacionais, especificados e medidos, industrial e administrativo.

Na perspectiva de Bobbitt

"o currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática." (Silva, p. 24)

Segundo Silva (1999) o currículo é um artefato que "tanto expressa as visões e significados de um projeto dominante quanto ajuda a reforçá-lhes, a dar-lhes legitimidade e autoridade", apresentam-se com a função de criar identidades que são convenientes.

Concordamos com Padilha quando diz que discutir currículo é identificar

"quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinados, o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo". (Padilha, 2003 p. 115)

Tomas Tadeu da Silva também cita que o

"o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados". (Silva, 1999 p.15).

Segundo Macedo, o currículo pode ser definido como sendo

"..o documento que legitima a própria existência escolar, mesmo sabendo-se que o currículo real transcende e muito o documento oficial, por ser um fenômeno construído eminentemente nos fluxos das interações cotidianas da escola". (Macedo, 2002, p.171)

Para Macedo o currículo é um espaço-tempo de encontro de diversidades e tradições culturais que contemplam a diferença, pode ser considerado híbrido, pois é onde se percebem as marcas do poder e da resistência e para o qual confluem diferentes visões.

Porém tanto o currículo explícito, quanto o currículo oculto? estão empregados interesses dos grupos sociais, que num determinado momento são mais ouvidos que outros.

Quando o Brasil deixa de ter o regime autoritário, ocorre o fortalecimento desses diferentes movimentos sociais que deixam às claras a questão das desigualdades educacionais para diferentes grupos sociais. Apresentava-se então a necessidade de entender que o currículo deveria atender a esses diferentes grupos, e partindo dessa ideia seria necessário entender o que é o multiculturalismo.

No Brasil a ideia de multiculturalismo surge na década de 80, com o fortalecimento de movimentos sociais que defendem uma escola com uma visão global, livre de preconceitos e que atenda as necessidades de toda a sua comunidade sem distinção de raça, cor, gênero, etnia ou classe social.

O multiculturalismo surge, então, com o intuito de articular a educação com a diversidade cultural presente na sociedade contemporânea, pois a escola é o local onde mais apresenta esse multiculturalismo, uma vez que é a partir da convivência com o outro, o contato com outras histórias, outras vivências e culturas que construímos nossa identidade, adquirindo experiências, conhecimentos, valores, despertando a curiosidade do saber, portanto é papel da escola, elaborar um currículo adaptado e capaz de ensinar os alunos a conviverem com essa diversidade e pluralidade de culturas.

Segundo Canen (2000)

“o multiculturalismo é o movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo não só a educação. Procura pensar caminhos que possam construir uma ciência mais aberta a vozes de grupos culturais étnicos plurais”.

Paulo Freire (1996) trata o multiculturalismo como uma forma de transformar o mundo, pois para ele o fato de se perceber no mundo, com o mundo e com os outros põe o indivíduo numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Para Freire, a presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere.

Para Canen & Canen (2005) as pessoas referiam-se ao multiculturalismo apenas como constatação da diversidade cultural, uma vez que não conseguiam visualizar o multiculturalismo como um conjunto de respostas à pluralidade cultural nas instituições.

O multiculturalismo no currículo escolar pode ser entendido como a soma de diversas culturas inseridas em um mesmo contexto social e histórico, e que os alunos são influenciados e transformados por essa cultura, atuando de forma ativa ou passiva na mesma, e essa atitude dependerá das suas concepções e da forma como é educado, tanto no contexto familiar como nas instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento intelectual, dependendo principalmente das oportunidades que lhe são oferecidas. O currículo escolar necessita apresentar um discurso que negocie a presença das diferentes culturas.

No multiculturalismo, existe a convivência de diferentes culturas e tradições, há uma mescla de culturas, de visões de vida e valores. O multiculturalismo é pluralista, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo, desta forma, o pensamento único.

Gonçalves & Silva (2006) em princípio definem o multiculturalismo como sendo um jogo de diferenças, visando vencer os diferentes tipos de preconceitos contra os grupos marginalizados pela sociedade e que automaticamente torna-se o grupo excluído também da escola, porém para os autores o multiculturalismo sofre a influência da mídia e dos veículos de comunicação.

Isso porque aos educadores é mais fácil assimilar as teorias que resolvem o seu problema prático e imediato de sala de aula. Libâneo (2005, 67) destaca que: “Muitos educadores aderem às teorias que

conferem sentido ao seu modo usual de agir na sala de aula, não as teorias que lhe são trazidas de fora”.

“Por isso é que, na formação permanente dos educadores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.”

A formação dos educadores em serviço deve, sobretudo, possibilitar a formação de um profissional da educação que reúna as competências de um docente que, entre outros, elabore seus conceitos e execute-os, que identifica um problema e solucione-o.

Considerações finais

No Brasil, as bases da pedagogia estão assentadas no período colonial no qual foi marcado, por dois séculos, pela educação jesuíta. A intolerância e religião, historicamente, caminham juntos. É justamente na construção ou na elaboração das propostas curriculares, que se define que tipo de sociedade e de cidadão se quer construir, o que a escola faz, para quem faz ou deixa de fazer.

Buscar alternativas para solucionarmos tal problema, torna-se cada vez mais inadiável, uma vez que no processo de ensino aprendizagem tão importante quanto os conteúdos ensinados é quem o faz, os professores, que também precisam de um lugar, de um espaço para trabalhar e re-significar suas próprias aprendizagens, para que dessa forma a tarefa de ensinar seja eficaz, mas o que vimos na educação brasileira é o despreparo pedagógico dos professores universitários, também fruto de sua própria formação, pode afetar a formação dos futuros profissionais que necessitam do conhecimento e afeta a todas aquelas pessoas que passam pelo ensino médio sem terem tido a oportunidade de uma formação mínima dos conteúdos básicos. Todos os envolvidos com a educação precisam conversar, planejar e executar ações pedagógicas inovadoras, com a devida cautela, aos poucos, mas firmes e sinalizando mudanças. Como bem coloca Paulo Freire (1996) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Bibliografia

Referências

- Bottega, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão - Revista Trama. V. 3, n. 5, p. 171 a 179, 1º semestre de 2007.
- Contreras, José. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- Cunha, M. V. A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- Demo, Pedro. Desafios modernos da educação. 13ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- Demo, Pedro. Futuro e reconstrução do conhecimento. 4ª edição. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- Gadotti, Moacir. História das ideias pedagógicas. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2004.
- Garnier, Catherine. Bednarz, Nadine. Ulanovskaya, Irina. Após Vygotsky e Piaget. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003. p131
- Paguai, Léopold. Perrenoud, Philippe. Altet, Marguerite. Charlier, Eveline. Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências? 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- Perrenoud, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão docente. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- Perrenoud, Philippe. As 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Pimenta, Selma Garrido, Guedin, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um processo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005
- Sácristán, José Gimeno. Gómez, A. L. Pérez. Compreender e transformar o ensino. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Vásquez, Adolfo S. Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- Garnier, Catherine. Bednarz, Nadine. Ulanovskaya, Irina. Após Vygotsky e Piaget. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2003. p131
- Canen, Ana. Canen, Alberto G. Rompendo Fronteiras Curriculares: O multiculturalismo na educação e outros campos do saber. In: Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, 2005.
- Canen, Ana. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. Cadernos de Pesquisa, nº. 111, 2000..
- Carvalho, Maria do Amparo de Melo. O Currículo Prescrito Interpenetrado pelo Currículo Alternativo: possibilidades e limitações de um trabalho com "atividades curriculares alternativas" numa escola de Ensino Fundamental. Belo Horizonte. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira; Silva, Petronilha Gonçalves. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Lopes, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. Currículo: Debates Contemporâneos. 2ª edição. Ed. Cortez. Rio de Janeiro, 2002.
- Macedo, Elizabeth. O Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. In: Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, pp.285-296, maio/ago 2006.
- Masetto, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- Mello, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re)visão radical. In: Revista São Paulo em Perspectiva, vol. 14, n. 1. São Paulo: Seade, jan/mar. 2000 Pág. 98-110.