

UM DESIGN DE CURRÍCULO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR (A): APORTES DA PEDAGOGIA FREIREANA

Diva Spezia Ranghetti¹

Introdução

Qual o sentido do sentido da educação na sociedade atual? Esta questão tem sua relevância quando se pensa a direção que o processo educativo deverá dar a formação do ser humano, sujeito que se quer ativo na sociedade, protagonista de seu pensar/querer/fazer/ser. Pois, com o avanço tecnológico cada vez mais acentuado e a possibilidade de uma comunicação sem fronteiras, permitindo o acesso rápido às descobertas e informações, e concebendo a escola como “produtora de sentido”², a educação formal necessita ser pensada e estruturada sobre uma racionalidade que transcende a racionalidade técnica³. Portanto, uma racionalidade que cultive o espírito investigador do homem, a atitude crítica, questionadora, comprometida com as mudanças o que não condiz com uma formação *bancária* a qual fragiliza o homem tornando-o facilmente dominado.

Nesta perspectiva, a formação de professores tem que ser desenhada dentro de uma racionalidade emancipatória cujo interesse esteja voltado também para a emancipação do professor(a) em formação. Uma racionalidade que tenha como alicerce as questões éticas, subordinando os interesses técnicos e que se comprometa com, como bem sinaliza Herbert Marcuse, “[...] a emancipação da sensibilidade, razão e imaginação em todas as esferas da subjetividade e objetividade”⁴.

¹ Doutora em Educação: currículo pela PUC/SP. Professora do Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares – GEPI/PUC/SP.

² Luis. A RIGAL, escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: Fernando IBERNON, (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, p. 189.

³ Na racionalidade técnica a tônica permanece sobre habilidades e competências referentes a instrumentalização de um saber fazer dissociado do saber ser, ou seja dos valores, da dimensão humana do ser.

⁴ Citado por Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 50-51.

Sabe-se que em qualquer modo de racionalidade encontram-se subjacentes pressupostos e atividades sociais que indicam como o indivíduo deve relacionar-se consigo mesmo, com o grupo social e com a sociedade global (GIROUX, 1986), pois, a racionalidade refere-se a um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros; refere-se a interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência de vida. Conforme Morin “[...] a racionalidade é o estabelecimento de uma adequação entre uma coerência lógica (descritiva, explicativa) e uma realidade empírica”.⁵

Giroux⁶ nos diz que para conceber um currículo que gere possibilidades de emancipação teremos que desenvolver uma nova linguagem e novas formas de racionalidade. Esse currículo deve cultivar o discurso teórico crítico em relação à escolarização e a vida humana. Além da ênfase nas questões éticas deverá desenvolver a capacidade do pensamento crítico, da reflexão e a reconstrução sobre a própria gênese histórica. Nesta perspectiva, ainda segundo o autor, a neutralidade deve ser abandonada e reconhecer que as escolhas sempre são carregadas de valores.

Freire enfatiza que a racionalidade que ora necessita subsidiar as questões educacionais deve fundamentar-se para além das questões técnicas e conceber o ser humano como ser completo, com direito a expressar, além da razão, as emoções, sonhos, inquietações. Um ser que faz história, a constitui e constitui-se nela, que reflete e autoreflete para aproximar-se da compreensão de si, do outro e do mundo.

Neste sentido, o presente artigo objetiva refletir sobre os pressupostos da *pedagogia freireana* para tecer um *design*⁷ curricular que subsidie os cursos da formação inicial do(a) professor(a) na dimensão de uma racionalidade emancipatória. Racionalidade esta que deixa

⁵ Hilton JAPIASSÚ; e Danilo MARCONDES, *Dicionário básico de filosofia*, p. 228.

⁶ Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 50-51.

⁷ *Design*, termo inglês que significa “concepção de um projeto ou modelo.”(AURÉLIO, 2000). Para Tom Peters, o “[...] design é tudo aquilo que torna uma coisa cotidiana usável e desejável.[...] a forma das coisas adquirirá mais e mais poder

fluir o nascimento do ser humano como ser de relações, ser social, histórico, político, cultural e que ocupe o seu espaço, com consciência.

Pedagogia freireana: a pedagogia do diálogo

Freire, educador brasileiro, procurou semear, entre os homens e mulheres de diferentes continentes, a esperança. Esperança de mudar o curso da própria história, de ser livre para desenhar o próprio percurso da vida, com liberdade de expressão do pensamento, da palavra e da ação, vendo na educação essa possibilidade. Uma *educação dialógica*, na qual o *diálogo* com diferentes tempos, espaços, conhecimentos, sujeitos faz-se imprescindível na formação do ser humano, um ser que afeta o mundo e é afetado por ele. Neste autor, como bem destaca Giroux⁸, “[...] Encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação”, visto que apresenta *o diálogo* como epistemologia para realizar uma educação democrática emancipatória.

Segundo Faundez⁹ “[...] *a origem do conhecimento está na pergunta*”. Conhecer requer, essencialmente, uma pergunta. Uma *pergunta* que possa mostrar não o que já está transparente, dado, mas que busque desvendar o que está encoberto, escondido entre as frestas, embaixo do que se mostra. Perguntar-se em relação a si mesmo, em relação ao outro homem, em relação às coisas que estão diante de si e que a dimensão de seu olhar só, não consegue atingir, é uma atitude que necessita ser cultivada. Nesse sentido, ao se pensar num curso de formação inicial de formação de professores(as) não se poderá esquecer destas duas ações sinalizadas por Freire: dialogar e perguntar. É por meio delas que há possibilidades, dos sujeitos em formação, esboçarem seus projetos educativos, refinando seus detalhes e tonalidades a cada diálogo vivido, a cada pergunta formulada. Como um(a) professor(a)

[...] deveria ser o centro das atenções de todos”. Para Steve Jobs “[...] *design* é a alma das criações humanas” (CARELLI, 2004, p. 84).

⁸ Henry GIROUX, *Os professores como intelectuais*, p. 150.

⁹ Paulo FREIRE, ; Antonio FAUNDEZ, *Pedagogia da Pergunta*, p. 48.

poderá desenvolver uma prática que tenha o diálogo como elemento mediador de sua ação se em sua formação inicial as falas de seus(suas) professores(as) foram falas de respostas? Que espaços foram reservados para que a curiosidade lhes fosse aguçada, sendo ela a expressão concreta da possibilidade de conhecer?

Disponibilizando esse espaço para o diálogo, nos cursos de formação inicial de professores(as), estar-se-á contribuindo para uma formação inicial em que o futuro professor(a) viverá uma relação, com o conhecimento, pautada no questionamento, na *problematização* e na desocultação da realidade, na qual o movimento dialógico, entre o *contexto prático* e o *contexto teórico*, faz-se necessário à implementação de novas formas de práxis educativa. Deste modo, a relação dos sujeitos cognoscentes – professor(a) e aluno(a) – pressupõe o diálogo, mediatizado pelo mundo.

O diálogo alimenta, instiga, enriquece e abre horizontes no ato de aprender, pois se constitui a trama principal, visto que o eu com todas suas particularidades que são únicas e impregnadas de história e de cultura, interagindo com o outro que também é único, comunicam, partilham, encontram-se, para apreender novas possibilidades, para apropriarem-se das representações exteriores ao seu universo, ao seu *mundo-vida* e assim, renascer, construindo e produzindo história. Neste sentido, o diálogo é uma disposição natural¹⁰ do ser humano, disposição de abertura¹¹ às afecções e inferências da natureza, do homem.

O ato de aprender, de habitar o que se conhece, de atribuir significado ao mundo é um ato que envolve a pergunta. Este ato implica uma visão subjetiva, na medida em que, o sujeito compreende o objeto de seu conhecimento se for sujeito de sua própria *curiosidade*¹². Uma das curiosidades sinalizadas por este autor é a curiosidade epistemológica. Este tipo de

¹⁰ Conforme FREIRE P.& SHOR, I. *Medo e ousadia*, p. 123, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza, uma disposição natural presente em todos os seres humanos.

¹¹ “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*, p.154.

¹² “Sem a curiosidade que nos torna seres humanos em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta [...] não haveria atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa capacidade de conhecer”. Paulo FREIRE, *À sombra desta*

curiosidade requer uma postura crítica para apreender a razão de ser do objeto. Exige um afastamento¹³, por parte do sujeito, do contexto no qual se encontra, seja este teórico ou prático, a fim de poder examinar criticamente sua constituição. Assim, o sujeito compreende a estrutura que o envolve e decifra as ideologias que permeiam as relações da estrutura da qual faz parte. Para tanto, a *humildade* é um dos princípios essenciais para que o diálogo se configure como uma epistemologia do processo de ensinar e aprender. Perceber que não se tem o domínio do saber e que se está em processo de composição de si e, sobretudo, que o *inacabamento*¹⁴ faz parte da natureza dos seres humanos, são pressupostos fundamentais quando se pensa na formação inicial.

Ter consciência do inacabamento é condição primeira para que se desencadeie a educação permanente. É a “[...] consciência do inacabamento que torna o ser educável.”¹⁵ O inacabamento da profissão tem que ser pensado, analisado e refletido desde a formação inicial. Só assim, a prática pedagógica é (re)construída pelos próprios professores(as) via a auto-reflexão, a análise crítica de situações práticas e teóricas¹⁶ e da *reflexão* sobre a própria atuação. Não compreendo como o(a) professor(a) poderá reconstruir sua prática se em sua formação inicial não lhes foi disponibilizado espaço para iniciar a própria construção profissional? Como vai reconstruir algo que não lhe pertence, ou melhor, do qual não é protagonista?

Paulo Freire ao conceder uma entrevista para Carlos Alberto Torres (1997) traz para o centro de suas reflexões a questão da formação de professores(as). Para ele a formação

mangueira, p.76.

¹³ “Para refletir sobre minha própria prática não é necessário mudar de contexto físico. E preciso que própria prática se faça epistemológica. O contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica e o teórico. Mas o que torna teórico um contexto não e seu espaço e sim a postura da mente” . Paulo FREIRE, *À sombra desta mangueira*, p.78.

¹⁴ Ver Paulo FREIRE, *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Paz e Terra, 1997.

¹⁵ Paulo FREIRE, *À sombra desta mangueira*, p.75.

¹⁶ Para Paulo FREIRE teoria e prática não são dois momentos dicotômicos, apesar de implicarem-se mutuamente: “Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa a reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não e suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d’être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas sem ela, a teoria corre o risco de perder o “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico

implica no “[...]ato de ensinar, que deve ser feito pelo professor, e no ato de aprender, que deve ocorrer por parte do aprendiz. [...] ensinar é a forma que o professor ou o educador possui de mostrar ao aluno o que é o conhecimento, de forma que o aluno também irá conhecer em vez de simplesmente aprender”¹⁷. Conhecer (em francês) – *connaître* significa nascer junto, nascer com algo ou alguém (Faundez, 1993, p.15). Conhecer é re-nascer, desvelar/desvelar-se, movimentar-se *junto com* o outro, num movimento *comunicacional* produzindo significações. Esta reflexão encaminha-nos a conceber a quadro que aninha o ensinar-aprender-conhecer como espaço para o diálogo.

Díálogos autênticos que contêm em sua essência a *comunicação*. Uma comunicação em que o ver, o sentir, o falar e o escutar tornam-se ações conscientes. Com esta compreensão, pode-se afirmar que uma atitude dialógica é primordial na prática educativa que tem como mote a educação integral do sujeito. É através da comunicação intencional que os sujeitos apropriam-se significativamente de si e do mundo. Educar, nesse sentido, significa propiciar espaço para o diálogo constante, a fim de “[...] renascer a cada momento, ao longo do processo de criação do conhecimento” (Faundez, 1993, p.16).

Nesta perspectiva, os cursos de formação inicial devem transcender o ensino de habilidades e competência, pois é o sujeito em formação que se move com todas as suas fragilidades, possibilidades, desejos, esperança/desesperança, sonhos, fantasias para compreender/aprender/apreender/desenhar sua profissão. Portanto, um ser histórico social que tem sentimentos, sonhos, desejos, inquietações, certezas e incertezas e que também é afetado através das relações que estabelece com os alunos. É através destas que necessita perceber-se um ser em construção e reconstrução. Nesse sentido, necessita ser *humilde e estar aberto* para receber interferências, realizar mudanças. Conhecer seu mundo interior, seus desejos, frustrações, fantasias, para compreender-se, decodificar e interpretar o mundo. Quando se

nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica. Paulo FREIRE, *Educação na cidade*, p.106.

deixa fluir os sentimentos, o desejo que se encontra, muitas vezes, adormecido dentro de nós, na interioridade, há uma perspectiva de nos expressar e de nos empenhar nas ações como mais vida, como se a ação fosse um prolongamento do nosso modo de ser e de existir.

Essa ação de conhecer-se implica em ousadia e coragem. Ousadia no sentido de lançar-se a desafios, a mundos estranhos ainda não explorados, desconhecidos. Coragem para sentir, ver e rever, refletir e compreender os significados e a intencionalidade presentes nas marcas que foram sendo inscritas em seu ser e a partir deste *desvelamento* ousar compreender-se para modificar-se.

Neste sentido, a *pedagogia do diálogo* constitui-se a partir do renascimento, da recriação. Uma ação que se faz a partir da re-elaboração, re-organização, do re-pensar, re-começar, desvelar-se para transcender os limites e as possibilidades que se apresentam em cada ser. É estar em constante renascer, descobrindo-se na *reciprocidade* com o outro, aprendendo através da *troca*, da *partilha* e ir constituindo-se neste processo. Para tanto, perceber, saber esperar, entender e intuir são ações essenciais na prática pedagógica que tem o diálogo como fundamento, visto que, no diálogo, professores e alunos são afetados pelas interferências que sofrem um do outro. No encontro que estabelecem, vão enriquecendo suas subjetividades e produzindo-se.

O *encontro* suscita do professor, que é o organizador do ato educativo, uma fala que não contenha em si a única verdade, mas uma fala que instigue os alunos, mesmo que em pensamento, a interagirem, a trocarem e a participarem da comunicação que a fala revela. É *falar com*, como nos diz Freire (1997, p.130). Falar *com* pressupõe escutar. Se o professor se coloca na relação com o aluno e com o conhecimento numa atitude de falar *com* eles e não *para* eles, necessário se faz aguçar a escuta, visto que, falar *com* carrega dentro de si o escutar para que a comunicação produza movimento e desencadeie o diálogo. “A *escuta é vista como*

¹⁷ Carlos A. TORRES, *Educação, poder e biografia pessoal*, .p. 93.

abertura à fala do outro” (Freire, 1997, p.135). Assim, falar *com* nos remete a escuta do outro, seja pela manifestação da fala ou pelo seu silêncio. Sendo assim, quando comunico a síntese que foi construída a partir das interações que estabeleci com o mundo interior e exterior a mim, faço-o com o intuito de suscitar novas perguntas. A comunicação é uma fala dúvida, pergunta, uma fala *com*.

Para Freire (1980, p.82-83) “Se ao dizer suas palavras, ao chamar o mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como caminho para que os homens encontrem seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.” Assim, o ser humano será autor e ator da própria história construída com rigor, cientificidade, cumplicidade, responsabilidade, pois produz-se/constrói-se um “outro” mais elaborado, significativo, consciente, caracterizado pela racionalidade, porém temperada pela subjetividade, renascendo em sua própria unidade – *sendo si-mesmo*. Deste modo, a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores(as) necessita pautar-se sobre categorias que auxiliam o ser humano a ser mais, transcenda seus limites e trabalhe sobre suas possibilidades para que crie e recrie seu modo de ser/estar/fazer/pensar o mundo. Essa liberdade é conquistada pelo(a) professor(a) a partir do momento que se apropria e reflete sobre a própria história que o formou.

Tecendo considerações

Freire sinaliza que os cursos de formação necessitam serem organizados considerando a formação profissional numa dimensão de *totalidade*, tanto do ser, quanto do conhecimento, para que se possa tecer da própria formação profissional. Uma formação desenhada com as cores da ação e reação, dúvida/pergunta, razão e emoção, prática e teoria, pensar e agir, prazer

e dor, objetividade e subjetividade, estabelecendo uma aliança capaz de configurar uma outra racionalidade para essa formação.

A formação dos professores exige uma ação permanente de busca, de (re)significação do *estar-sendo* no mundo. Por isso, não cabe o enquadramento e a forma, apenas, pois o ser humano como ser inacabado suscita a construção, a criação, com liberdade de expressão e de constituição. Neste processo de ir se fazendo, é preciso que este ser perceba suas fragilidades por meio da reflexão. Parafraseando as etapas de reflexão propostas por Schön (1997), eu diria que a consciência da processualidade de nossa constituição pessoal e profissional será possível a partir dos questionamentos sobre as ações, antes, durante e depois de executá-las.

Nesta perspectiva, o currículo não está desconectado da realidade do social, pois é um ato político, cultural e historicamente determinado. Assim, o(a) professor(a) – coordenador(a), organizador(a) e instigador(a) do processo educativo – precisa ser um intelectual transformador, um político, para que o pensar, o ser e o fazer educação aconteça em meio ao diálogo entre a história e a historicidade tanto dos seres quanto do conhecimento. *Um conhecimento que passa a ser construído pelo caminho da teoria e da prática, entrelaçados pelas experiências individuais dos sujeitos que se põem a conhecer.*

Destarte, os cursos de formação de professores(as) configurar-se-ão como um espaço em que o *desejo* que habita os sujeitos possa encontrar forças para realizar-se e se re-alimentar. Um espaço instigador que forneça elementos necessários aos sujeitos (formador e formado) para a construção de conhecimentos que possibilitem “habitar”¹⁸ conceitos, teorias e práticas necessárias ao desenvolvimento da profissão docente. Utilizando-se do *diálogo* passariam a investigar, questionar e analisar o contexto escolar desvelando os limites e as possibilidades para a transcendência tanto da teoria quanto da prática, assim como as

¹⁸ Este “habitar” significa compreender os significados, apropriar-se deles, torná-lo seu, para que os mesmos sejam presença no seu modo de ser e de existir.

limitações presentes em seus modos de pensar/ser/fazer. Essa é uma das condições necessárias para que se consiga pensar a *educação como espaço de emancipação humana*.

REFERENCIAS

CARELLI, Gabriela. **Design: o poder do belo**. *Veja*: São Paulo, ano 37, n. 21, p. 84-94, maio 2004.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3.ed., São Paulo : Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo ; FAUNDEZ, A. **A pedagogia da Pergunta**. 3. ed. São Paulo : Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 18.ed., São Paulo : Paz e Terra, 1988 ⁽¹⁹⁷⁰⁾.

FREIRE, Paulo. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992 ⁽¹⁹⁸⁷⁾.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1998.

_____. **À sombra desta mangueira**. 5.ed. são Paulo : Olho d'agua, 2001 ⁽¹⁹⁹⁵⁾.

_____. **Educação na cidade**. 4.ed. São Paulo : Cortez, 2000 ⁽¹⁹⁹¹⁾.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed., São Paulo : Paz e Terra, 2000 ⁽¹⁹⁶⁷⁾.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed., São Paulo : Paz e Terra, 2001 ⁽¹⁹⁷⁶⁾.

GIROUX, Henry A. Pedagogia critica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. In: IBERNON, F. (org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Medicas Sul, 2000.

GIROUX, Henry A . **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Rio de Janeiro : Vozes, 1986.

_____. **Os professores como intelectuais**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre :

RANGHETT, D. S. ; GESSER V . Um *design* de currículo para a formação inicial de professores(as): um projeto em construção. In: **Revista contrapontos**, Itajaí Vol. 4 n.2, maio/ago. p.305-324. 2004.

RANGHETT, D. S. **Um design curricular interdisciplinar para a formação de professores** – a estampa de um design. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RIGAL, Luis. A escola critico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNON, F. (org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2.ed. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. "Formar professores como profissionais reflexivos", In Nóvoa,

A. (Coord.): **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. pp. 77-91.