

Formação inicial de professores: o fazer pedagógico e o diálogo com jovens do Ensino Médio

Maria Alves de Melo^{*}, Francisca Rejane Bezerra Andrade^{**}

Resumo

Este artigo objetiva contribuir com os estudos sobre a formação inicial de professores. Para tanto, buscou-se identificar a compreensão que os professores de Ensino Médio têm sobre a dialogicidade, bem como seus reflexos no fazer pedagógico em diálogo com os estudantes. Diante do exposto, reflete-se inicialmente sobre a formação inicial de professores, a partir da visão de autores como: Imbernón (2011), Garcia (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), em diálogo com Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Na sequência, com base em pesquisa realizada com os professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza, e em conexão com o pensamento de Paulo Freire, buscou-se analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores das escolas de Ensino Médio pesquisadas, e apreender os sentidos que os professores atribuem aos processos de ensino-aprendizagem e suas vinculações com o entendimento do diálogo como ato educativo. Finalmente, os resultados da pesquisa evidenciaram o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores de uma formação que contemple a dimensão pedagógica voltada para o diálogo. Portanto, foi perceptível a influência do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, seja por meio de sua implementação por parte dos professores que adotam essa postura, seja ao contrário, pela ausência deste.

Palavras-chave: dialogicidade; prática pedagógica; ato educativo.

Initial teacher training: pedagogical practice and dialogue with high school students

Abstract

This paper aims to contribute to studies on initial teacher training. To this end, it seeks to identify the understanding that high school teachers have about dialogicity, as well as its reflections on pedagogical practice in dialogue with students. Therefore, it initially reflects on initial teacher training, based on the perspective of authors such as: Imbernón (2011), Garcia (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), in dialogue with Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Subsequently, based on research carried out with teachers who work in state public high schools in Fortaleza, and in connection with the thought of Paulo Freire, we sought to analyze the influence of dialogicity, as a Freirean category, on the materiality of pedagogical ideas of teachers in the high schools studied, and understand the meanings that teachers attribute to teaching-learning processes and their links with the understanding of dialogue as an educational act. Finally, the results of the research showed the distance between initial teacher training courses and training that contemplates the pedagogical dimension focused on dialogue. Thus, the influence of dialogue on the teaching-learning process was perceptible, whether through its implementation by teachers who adopt this stance or, on the contrary, through its absence.

Keywords: dialogicity; pedagogical practice; educational act.

^{*} Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Secretária da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. Integra o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2192-5291>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6161000089682991>. E-mail: alves.melo@aluno.uece.br.

^{**} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra o Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPEs). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4693010307523883>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8761-6489>. E-mail: rejane.bezerra@uece.br.

Formación inicial docente: práctica pedagógica y diálogo con jóvenes en la escuela secundaria

Resumen

Este artículo pretende contribuir a los estudios sobre la formación inicial docente. Para ello, busca identificar la comprensión que tienen los docentes de secundaria sobre la dialogicidad, así como sus reflexiones sobre la práctica pedagógica en diálogo con los estudiantes. Para ello, se reflexiona inicialmente sobre la formación inicial docente, a partir de la perspectiva de autores como: Imbernón (2011), García (1999), Brayner (2008), Buber (2012), Nóvoa (2019), Pimenta (2012), Veiga (2022), en diálogo con Paulo Freire (2019; 2021; 2021a; 2021b; 2021c). Posteriormente, a partir de investigaciones realizadas con profesores que actúan en escuelas secundarias públicas estatales de Fortaleza, y en conexión con el pensamiento de Paulo Freire, buscamos analizar la influencia de la dialogicidad, como categoría freireana, en la materialidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas secundarias estudiadas, y comprender los significados que los docentes atribuyen a los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus vínculos con la comprensión del diálogo como acto educativo. Finalmente, los resultados de la investigación mostraron la distancia entre los cursos de formación inicial docente y la formación que contempla la dimensión pedagógica enfocada al diálogo. Por lo tanto, fue notoria la influencia del diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por su implementación por parte de docentes que adoptan esta postura o, por el contrario, por su ausencia.

Palabras clave: dialogicidad; práctica pedagógica; acto educativo.

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui-se um campo de estudos que tem despertado bastante interesse aos pesquisadores da área da educação, acumulando uma vasta produção científica nos repositórios de diversas instituições no Brasil e no exterior. Por sua abrangência, os estudos se incluem, dentre outros, no campo da Didática, das Práticas de Ensino, do Currículo e da Pedagogia. Desse modo, diferentes são os olhares que lhes são lançados sobre o que de fato representa o objeto da formação de professores.

Para Imbernón (2011), dotar os professores de uma bagagem sólida, que abranja os aspectos científico, cultural, contextual, implica prepará-los para desempenhar a atividade educativa reconhecendo toda a complexidade que envolve essa ação. A formação de professores situa-se num contexto cujo discurso é paradoxal, visto que, ao mesmo tempo em que a retórica recorrente sugere a importância histórica dessa formação, por outro lado, as condições materiais para que esta se realize destoam do discurso apregoado. Na sua concepção, a formação inicial deve fornecer as bases para a construção de um conhecimento pedagógico especializado. Assim, o referido autor sugere a existência da fragmentação, em diversas fases ou momentos, a qual comporia a formação, cujo início seria marcado pela própria experiência escolar como estudante, a socialização dos conhecimentos na formação inicial, a vivência imediata após o término do curso e a própria formação ao longo da vida.

À vista disso, Imbernón (idem) ressalta a importância de dotar os futuros

professores com uma gama de conhecimentos no âmbito científico, cultural, contextual, de modo que estes possam assumir sua ação educativa de forma refletida, flexível e com o rigor que exige a profissão.

Concordando com o autor, entende-se que, numa sociedade em constantes mudanças – o que torna a ação educativa mais complexa –, a necessidade de atualizar a formação dos professores é inegável. Compreendendo, portanto, que “[...] nossa ação não apenas é histórica, mas também historicamente condicionada” (Freire, 2021c, p. 38).

A ação educativa de fato é complexa, exigindo dos professores a abertura para acolher o diferente, a consciência do papel transformador que a educação exerce, a necessidade de estar disposto a aprender, junto aos estudantes, prontos a se moverem com estes, aprendendo e modificando-se a cada aula.

Garcia (1999), contribuindo com as reflexões empreendidas, compreende que “[...] existe um componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental” (Garcia, 1999, p. 19). Concorda-se, portanto, que para além da dimensão técnica da formação, devam ser considerados outros fatores igualmente importantes para a atuação dos futuros professores.

A história de vida do professor, por exemplo, incide diretamente na construção da sua formação como docente. Sendo um ser individual, conectado a uma determinada condição social e pertencente a um núcleo familiar, certamente essas experiências se somam à sua formação profissional, refletindo, conseqüentemente, na sua prática pedagógica.

Outro aspecto importante a se considerar diz respeito às alterações de espaço, tempo, atividades desenvolvidas nas relações, as finalidades educativas, dentre outras, pelas quais a escola tem passado, mas que, conforme Brayner (2008), “[...] não são acompanhadas por uma formação correspondente do professor” (Brayner, 2008, p. 88).

Buber (2012) e Freire (2019) apostam no diálogo, o qual se constrói na relação eu-tu, como caminho para desenvolver uma educação fortalecida pela presença genuína dos sujeitos que dela fazem parte. Uma educação que se ancora na sua força transformadora, e não na sonoridade das palavras ditas em vão, como mero ato dissertativo em que um fala e outro escuta. E para não reforçar esse tipo de educação, denominada por Paulo Freire de “educação

bancária”, que se faz necessário repensar a formação inicial de professores, no sentido de prepará-los para que sejam capazes de desenvolver uma relação dialógica com os estudantes, na perspectiva de contribuir para a emancipação daqueles e da sua própria.

Todavia, é perceptível a falta de valorização dos professores no Brasil, com baixos investimentos para proporcionar condições materiais mais adequadas, além da desvalorização da profissão em si, o que contribui para uma baixa procura pelos cursos de licenciatura. Se a formação de professores como posta nas leis e decretos dos órgãos de educação, não se constitui viável, pela ausência de condições materiais concretas, quiçá uma educação crítica, problematizadora, que liberte os sujeitos – professor e estudante. Segundo Nóvoa (2019), não há um interesse evidente na formação de professores no Brasil. Nas palavras dele:

[...] no decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente e secundária (Nóvoa, 2019, p. 8).

Então, pode-se questionar: como esperar que estes professores estejam prontos para perceber o diálogo como ato educativo, como ação pedagógica? Como evitar que simplesmente os professores reproduzam a mesma situação de opressão e silenciamento a que estão sujeitos? Tais indagações fundamentam as reflexões empreendidas na sequência desse artigo. Tais indagações fundamentam as reflexões empreendidas na sequência desse artigo, cujo objetivo é analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores.

A metodologia utilizada na pesquisa funda-se na abordagem qualitativa, tomando o materialismo histórico e dialético como base de análise e compreensão da realidade estudada. Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Tal pesquisa incluiu a aplicação de questionário, respondido por um universo de 27 (vinte e sete) professores que atuam em escolas estaduais de ensino médio de Fortaleza. Por sua vez, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) foi utilizada para analisar os dados coletados junto aos professores.

Além da introdução, esse artigo possui três sessões. Uma delas apresenta um diálogo com os resultados da pesquisa realizada junto aos professores, o qual foi guiado pelo pensamento de Paulo Freire. Na última seção tecemos as considerações finais acerca dos

resultados apresentados, com um convite à reflexão sobre as contribuições do pensamento freireano para a formação inicial de professores.

A PERSPECTIVA DA EMANCIPAÇÃO E O MOVIMENTO DIALÉTICO DE RESSIGNIFICAR A PRÁTICA DOCENTE

Compreende-se que não há prática significativa sem uma teoria que a embase, assim como não há teoria que se sustente sem a prática. É tarefa crucial da educação que busca libertar e contribuir para a emancipação dos sujeitos, ao refletir sobre a relação entre teoria e prática, ser capaz de ressignificar a própria prática, num movimento dialético, do qual participam professor e estudante. Ao tratar do valor da teoria na formação de professores, Pimenta (2012) destaca:

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2012, p. 280).

Sim, sem a teoria, que orienta a prática, esta fica vazia. Portanto, concorda-se com Veiga (2022) quando ela conclui que “[...] a formação de professores não está direcionada para a perspectiva da emancipação, ao fortalecer a racionalidade técnica e o conhecimento-regulação” (Veiga, 2022, p. 107). Ressalta-se ainda que, a autora apresenta essa conclusão após analisar a legislação brasileira que regula a formação de professores, sobretudo a Resolução CNE/CP 2/2019.

Olhando para o que tem acontecido com as políticas de educação em curso no País desde 1990, com reflexos diretos na formação e atuação de professores, Carneiro (2019) apresenta uma análise crucial:

Dos anos 1990 para cá, as políticas educacionais repentinamente apagaram toda uma compreensão relacional de “ensino-aprendizagem” em nome da “aprendizagem. [...] vale questionar se esse “eclipse” sobre o ensinar não apaga também os sujeitos da educação que outrora viviam em tensão produtiva com o conhecimento. Haja vista, atualmente, o professor como “reprodutor de apostilas” ou o estudante avaliado por metas curriculares alheias à dinâmica da sala de aula. A via dupla dos processos de ensino-aprendizagem se torna uma via de mão única da aprendizagem...[...] O que resta do educador, quando se retira o ensinar da circulação? (Carneiro, 2019, p. 42).

Então, por que haveria interesse em investir em formação de professores? É notória a descontinuidade das políticas públicas no Brasil, especialmente no que se refere à educação. Sabe-se que os contextos e interesses determinam o porquê e o para quê da educação, que podem se alterar conforme os interesses do momento, porém quase nunca estes se voltam para aqueles que dela necessitam realmente. Embora os discursos induzam a acreditar na falsa generosidade, na neutralidade, em termos concretos, as intencionalidades quase sempre se direcionam para a manutenção dos interesses dominantes.

Portanto, a educação sendo um produto da sociedade, reflete projetos políticos em disputa. Saviani (2014), numa obra em que trata do legado educacional do século XX no Brasil, juntamente com outros autores, traz a ideia de que “[...] o sonho liberal republicano se esfacelou na voragem do capitalismo, e não há sistema escolar que consiga aplainar as diferenças de classe e diminuir a margem entre a riqueza e a pobreza [...]” (Saviani, 2014, p. 2).

Por sua vez, tratando do poder da ideologia e, portanto, reconhecendo que a educação é ideológica, Freire (2021a) reflete que é justamente essa ideologia que nos empurra para a crença de que “[...] o que é válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não a sua formação de que já não se fala” (Freire, 2021a, p. 123). Ou seja, os “direitos de aprendizagem”, como elemento da qualidade na educação, não podem acontecer se o processo ensino-aprendizagem se rompe, se não há investimento e valorização na formação inicial dos professores, por exemplo.

A educação, no seu processo ensino-aprendizagem, não acontece da mesma forma que o processo de produção na indústria/empresa que, por óbvio, norteia-se pela lógica do mercado. No processo ensino-aprendizagem, a lógica não pode ser a mesma, as “peças” não podem ser produzidas separadamente para depois formar o “produto”, pois a escola (lugar privilegiado para a educação formal) é espaço social de relações, interações, fala e escuta – diálogo.

A amorosidade, o ser esperançoso e a defesa da busca por ser mais, regados à dialogicidade própria da relação entre sujeitos, são marcas perenes em Paulo Freire. No estímulo à curiosidade (que difere da bisbilhotice) e ao diálogo (não a tagarelice), ele acreditava que “[...] é a consciência do inacabamento que torna o ser educável” (Freire; Freire, 2021, p. 132). E a dialogicidade, para Freire, representava uma exigência da própria natureza humana, assim como representava um símbolo da opção democrática que o professor deveria adotar.

É sob essa perspectiva freireana de ver a educação que liberta, que educadores e jovens educandos se movem na busca por compreender a realidade e seus desafios, assim procuram as soluções possíveis, transformando-a. Partindo dessa perspectiva, na sequência, discorre-se sobre os resultados da pesquisa com os professores das escolas de Ensino Médio cearenses participantes.

A DIALOGICIDADE E SUA MATERIALIDADE NA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE FORTALEZA

Nesta seção, busca-se estabelecer o diálogo, guiados pelo pensamento de Paulo Freire, com os resultados da pesquisa realizada com os professores sobre o diálogo como ato educativo, e sua materialidade na prática pedagógica. Para tanto, recorreu-se aos professores de Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual cearense, localizadas em Fortaleza. O percurso se deu inicialmente com o envio de e-mail a todas as escolas estaduais situadas no município de Fortaleza. O e-mail das escolas é acessado pelo(a) diretor(a), os(as) coordenadores(as) escolares e o(a) secretário(a) escolar.

Destaca-se, por conseguinte, que a rede estadual de educação do Ceará está organizada em 20 (vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede), e a Superintendência das Escolas de Fortaleza (Sefor). A Sefor, por sua vez, subdivide-se em três: Sefor 1, Sefor 2 e Sefor 3. Cada uma delas tem 56 (cinquenta e seis) escolas estaduais sob sua abrangência, totalizando 168 (cento e sessenta e oito) escolas estaduais localizadas no município de Fortaleza.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria de Educação, no dia 28 de fevereiro de 2024, existiam 4.943 professores efetivos e 1.662 professores com contratos temporários, vinculados às escolas de Fortaleza. Considerando que os e-mails foram enviados, entre os dias 21 de fevereiro de 2024 (data do envio do e-mail) e 05 de março de 2024, para as escolas localizadas em Fortaleza (que somam 168), e não diretamente para os professores (que somam 6.605 – total de professores efetivos mais temporários), houve a intermediação da direção da escola para que os professores acessassem o formulário da pesquisa. Ressalta-se essa situação, haja vista que o envio dos e-mails para as escolas não significa dizer que esses, necessariamente, chegaram até os professores. Acrescente-se a isso o fato de a participação na pesquisa ter sido indicada como voluntária. Em suma, após esse processo inicial, obteve-se,

no espaço de catorze dias corridos (dez dias úteis), vinte e sete questionários respondidos. Por fim, ressalta-se que se decidiu por nominar os professores respondentes da pesquisa por Professor 1, Professor 2, e assim de modo consecutivo.

O questionário enviado aos professores apresentava oito questões, das quais selecionou-se quatro para análise no presente artigo. A partir das respostas obtidas, desenvolveu-se as reflexões, às quais foram guiadas pelo pensamento de Paulo Freire (2019, 2021a, 2021b).

Dialogicidade e materialidade das práticas pedagógicas: a vivência dos professores do Ensino Médio respondentes

Objetivando analisar a influência da dialogicidade, como categoria freireana, na materialidade das práticas pedagógicas dos professores, inicia-se indagando aos professores pesquisados sobre a preparação para a prática pedagógica, advinda da formação inicial, de modo a contribuir para o estabelecimento do diálogo concreto com os jovens estudantes de Ensino Médio das escolas públicas estaduais cearenses, e também sobre as estratégias utilizadas por estes professores para manter esse diálogo, para além das questões didáticas propriamente ditas.

Ao começar a análise das respostas dos respondentes, identificou-se que aproximadamente metade dos professores afirmaram que a formação inicial lhes ajudou a desenvolver a prática pedagógica, fato que instigou a curiosidade em identificar como se deu esse processo. No entanto, observou-se que esse “sim” era acrescido de poucos comentários, do tipo: “ótimo curso”; “muito rico os conteúdos na pedagogia”; “tive bons professores”; “o diálogo tem grande importância para o desenvolvimento da turma”.

Esse “sim” acrescido de poucos comentários sobre o “como” pode apresentar vários significados. Muitas vezes, pensa-se que estar bem-preparado para intervir pedagogicamente em sala de aula, ou dominar os conteúdos pertencentes à sua área de estudo seria o suficiente. A experiência, entretanto, nem sempre aproxima essa afirmação da realidade. Observe o depoimento abaixo:

Essa resposta possui duas ramificações: do ponto de vista teórico, a minha graduação foi formidável em explorar e aprofundar a forma com a qual iria construir minha prática docente, essa seria a primeira ramificação da resposta. A segunda é uma derivação/desdobramento da primeira. Em razão das mudanças curriculares e da forma como atualmente o ensino básico tem

sido pensado e articulado para ser executado, a prática docente torna-se limitante e limitada, à medida que a construção do sistema que a regulamenta insere funções das quais impede que haja essa dialogicidade proposta, mesmo que a preparação pregressa tenha sido oportuna para realizar isso (Professor 4).

As “tarefas” e demandas que são atribuídas ao professor em sala de aula são diversas. Nos tempos atuais, em que a educação é “vendida” como solução para quase tudo, delega-se à escola e, conseqüentemente, aos professores, muitas atribuições alheias ao seu fazer pedagógico, por exemplo.

Apesar da tarefa de acolher os alunos em sua diversidade e necessidades, a escola por si só não pode dar conta de solucionar todos os problemas que a permeia como, por exemplo, a questão das desigualdades sociais. Junte-se a isto a própria condição do professor em si, muitas vezes com vínculos empregatícios que podem ser rompidos a qualquer momento, a depender do sabor das políticas e programas, assim como os problemas de saúde mental que têm acometido estudantes e professores, amplamente identificados na sociedade contemporânea. Enfim, a lista de problemas é grande. No entanto, o que o professor pode fazer diante desse contexto? Definitivamente, sua competência técnica na sua área de conhecimento não será suficiente para fazer frente a tantas demandas.

Ainda se referindo à questão levantada anteriormente, apresenta-se outros depoimentos:

Sim, tive orientações a todo tempo como lidar com os adolescentes, em diversos contextos e situações, não foi difícil para mim, sou oriunda de escola pública (Professor 10).

Digamos que a graduação te proporciona uma base teórica, em que o sujeito só aprende de fato à docência no chão da sala de aula (Professor 15).

Sim. Como bolsista do programa PIBID eu tive muitas oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas com estudantes da escola pública (Professor 18).

Como é possível perceber, no caso do professor 10, muito provavelmente a própria experiência de vida, como estudante de escola pública, tenha feito a maior diferença quanto à sua postura adotada hoje como docente da escola pública. O que por si só não garante que sua postura como professor atualmente seja de diálogo com os estudantes, levando em conta que sua experiência como estudante de escola pública pode não ter sido a do diálogo genuíno,

conforme o conceito de Paulo Freire.

Outro elemento que chama a atenção na resposta do referido professor é quando ele remonta às orientações que teve sobre “como lidar com os adolescentes”. O “lidar” com os adolescentes não significa necessariamente compreender a sua linguagem e dialogar com eles, horizontalmente. Ajustar-se às orientações recebidas para comportar-se frente a determinadas situações e públicos, na verdade, pode ser uma forma de afogar-se, como destaca Freire (2021b): “[...] no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se” (Freire, 2021b, p. 60-61).

O professor 15, por sua vez, traz a ideia de falta de prática no curso de Licenciatura, restringindo-se o curso, nessa pauta específica, a uma base “bem teórica”. Diante do exposto, coube perguntar sobre qual ideologia funda-se uma formação cuja preocupação maior é com a transmissão da teoria, desconectada da prática, ou como diria Freire (2021b) desvinculada da vida, centrada “[...] na palavra milagrosamente esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer [...]” (Freire, 2021b, 124-125).

A importância da realização de experiências práticas, em diálogo com a teoria, é essencial na formação dos futuros professores. Ter contatos prévios com a realidade da escola pública, por exemplo, que tem sido o espaço para onde se destina a maior parte dos professores ao concluírem uma Licenciatura, independente do vínculo que mantenham com a instituição, ameniza o possível choque de realidade que, em geral, se tem ao adentrar na sala de aula da escola pública.

O professor iniciante, ao ingressar na docência, especialmente na escola pública, na maioria das vezes não tem ideia das situações que encontrará na sala de aula, no estabelecimento das relações com os estudantes e em suas realidades de vida. Do mesmo modo que os estudantes em geral não têm ideia das situações que vivenciarão na relação com seus professores. Nesse aspecto, adotar o diálogo como ato educativo, colocando-se na posição de quem ensina, mas que também aprende, pode fazer toda a diferença na prática dos professores.

Entretanto, adotar a postura do diálogo genuíno como ato educativo pode não ser tão simples, pois exigirá uma entrega sincera por parte do professor, que necessariamente deve primar pelas relações democráticas, libertadoras. Sacristán (2012), refletindo sobre a

formação de professores, conclui ser necessário “[...] educar não só a razão, mas também o sentimento e a vontade” (Sacristán, 2012, p. 97).

Outro aspecto a ser observado, que impacta o trabalho do professor no sentido que se tem abordado neste artigo, diz respeito à supervalorização da aprendizagem, em detrimento do processo ensino-aprendizagem. Estão em voga atualmente “os direitos de aprendizagem”, “a recomposição das aprendizagens” e tantos outros slogans que enfocam a aprendizagem, em detrimento da relação ensino-aprendizagem, como se fossem meros produtos em prateleiras à escolha dos estudantes, colocam os professores em situação difícil, e até distantes do que eles talvez tenham pensado que seria sua atuação enquanto docentes.

Por sua vez, os treze professores respondentes, que afirmaram que a formação inicial não os preparou para sua atuação em sala de aula, especialmente pensando na possibilidade do diálogo, detalharam com mais frequência a justificativa para tal afirmação. Dentre as falas dos professores, destacam-se aqui as dos Professores 3 e 7:

Não, e considero que até hoje as universidades ainda não se dão conta de tamanha necessidade. A gente percebe essa falta de preparo quando os alunos estagiários chegam às escolas públicas para cumprirem seus estágios. Considero ainda que o que eles trazem para ser aplicado no campo de estágio está muito distante da realidade do que eles vivenciam na faculdade (Professor 3).

Não, infelizmente a universidade não prepara para uma prática pedagógica efetiva, pelo contrário, o universo dessa é somente voltado para um conhecimento bem específico, e as poucas disciplinas que têm, infelizmente, são mal utilizadas por professores técnicos (Professor 7).

Percebe-se que, na visão desses professores, a formação teórica e a focalização no conhecimento específico da área ainda são predominantes na formação de professores nos cursos de licenciatura. Cunha e Zanchet (2010), tratando de resultados de pesquisa realizada no contexto acadêmico sobre práticas de professores iniciantes, trazem algumas considerações sobre esse tema. Para eles,

[...] a preparação que [esses professores iniciantes] tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados (Cunha; Zanchet, 2010, p. 190).

Observa-se, portanto, o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores (as Licenciaturas) de uma formação que contemple a dimensão pedagógica. Esse distanciamento fica evidente nas respostas da maioria dos professores participantes da pesquisa. Dentre os respondentes, sobre a abordagem dessa dimensão em sua formação, destaca-se as contribuições dos professores abaixo:

Não. Nem vi isso na graduação. A prática em sala de aula que me fez perceber o diálogo como parte do processo educativo (Professor 13).

Não! A parte teórica passada durante a formação é diferente da prática, na prática aprender a lidar com situações que não são mencionadas durante a formação (Professor 19).

Não houve preparo adequado, pois os conteúdos eram explicados de forma generalizante, sem um aprofundamento no contexto em que os indivíduos se inserem (Professor 21).

Certamente não, pois as disciplinas se “concretizam” apenas no repasse de conteúdos (Professor 24).

Não. Foi preciso primeiro respeitar os saberes dos estudantes e depois pesquisar novas abordagens (Professor 26).

É possível identificar, nas respostas dos professores, que o conhecimento para lidar com as diversas situações vivenciadas no cotidiano das salas de aula – intensificadas pelos desafiadores contextos de vida dos estudantes, que adentram o interior da escola – não advém da formação acadêmica inicial, mas de suas experiências de vida e de seus alunos.

Se a produção do conhecimento para o exercício da docência decorre do repasse dos conteúdos, sem uma vivência prática que os conecte à realidade, isso não é mais que a mera transferência de conhecimento (Freire, 2021a). Freire é enfático ao dizer que é preciso insistir nesse saber tão necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – necessitando, para além disso, da apreensão por parte de professores e estudantes, das razões – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica de ser sobre cada conhecimento apresentado (Freire, 2021a).

Tal reflexão remete à educação bancária, em que não há espaço para o diálogo e compartilhamento de visões de mundo. Não há relação horizontal de um sujeito com o outro. Há quem domine o saber, e por isso prescreve o conhecimento a ser transmitido, como num receituário; e aquele que não sabe, e por isso recebe passivamente as informações. Assim, não há a construção de conhecimento dialogado, não há possibilidade de libertarem-se, professor e estudante.

Pode-se perceber, pelas respostas dos professores 13 e 26, que apesar da temática do diálogo não ter sido abordada durante a formação acadêmica, a sala de aula os fez perceber a importância e a necessidade do diálogo para o fluir da ação pedagógica. O professor 26, por sua vez, ressalta que o respeito aos saberes dos estudantes foi o seu primeiro passo, seguido da pesquisa por novas abordagens que o ajudasse no seu exercício docente.

Do mesmo modo, os professores 19, 21 e 24 responderam negativamente à questão sobre o diálogo durante a formação no curso de Licenciatura. Para o professor 19, a teoria vista na Licenciatura entra em contradição com a prática, pois, no exercício desta, muitas situações vividas não foram abordadas na sua formação. O que se pode concluir é que a problematização dos assuntos tratados e sua consequente contextualização, ambos integrantes do processo da dialogicidade, não parecem ter sido abordadas nos cursos de Licenciatura realizados pelos professores participantes da pesquisa. É certo que é impossível elencar todas as situações possíveis em que o futuro professor terá que se deparar durante a formação acadêmica, até porque a realidade é dinâmica.

De todo modo, uma informação importante a ser ressaltada é o fato de os professores externarem que não querem repetir o formato pelo qual foram formados no curso de Licenciatura. Talvez por compreenderem que ensinar e aprender é um processo relacional, que demanda horizontalidade, e não processos verticais aos quais não se respeitam os saberes dos educandos. Prescindir do diálogo no processo educativo é pensar a educação como mera formalidade de transferência de informações. Articulado a essa análise, Freire e Shor (2021), em um diálogo aberto sobre o cotidiano do professor, refletem que “[...] através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (Freire; Shor, 2021, p. 170).

A ausência de intimidade com o diálogo como ato educativo transparece na resposta do professor 24, quando diz que “as disciplinas se ‘concretizam’ apenas no repasse de conteúdos” (professor 24), referindo-se a sua experiência na formação acadêmica. Revela muito claramente a prática da educação bancária, que se contrapõe à educação voltada para a libertação dos sujeitos. Na educação bancária, não há espaço para o diálogo, ela se funda numa ação antidialógica. Em contraponto, Freire e Shor (2021) afirmam que “[...] o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (Freire; Shor,

2021, p. 170).

Entende-se, finalmente, que se os professores, formadores de outros professores, não se percebem enquanto sujeitos do processo, fecham-se em si mesmos – muitas vezes por medo de perda de autoridade junto aos estudantes – e certamente estão formando profissionais que provavelmente adotam a mesma postura que eles quando assumem a docência. Portanto, cria-se um ciclo de reprodução de posturas passivas das novas gerações que não possibilitam o questionamento das estruturas dominantes e, portanto, as mudanças que a sociedade tanto necessita.

Estratégias pedagógicas e o diálogo entre professores e estudantes do Ensino Médio

Em relação às estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores pesquisados para manter o diálogo com os estudantes em sala de aula, que transcendem as questões didáticas e abrem caminhos para que esses sujeitos vislumbrem possibilidades de emancipação, optou-se por apresentar as respostas dos professores por meio de palavras e expressões-chave utilizadas por eles, a saber: leitura, participação, aluno como protagonista, contextualização, multidisciplinaridade, rodas de conversa, aulas interativas, projetos de arte e cultura, uso da arte, da música, quadrinhos, competências socioemocionais, aula invertida, aula expositiva dialogada, jogos matemáticos, metodologias ativas, conversas informais, exemplos da comunidade, dicas de carência de mercado, debates regrados, escuta ativa, aproximação do conteúdo à realidade vivida pelos estudantes do Ensino Médio, abordagem por projetos, abordagem por problemas, *design think*, acolhida.

Do total de professores participantes da pesquisa, 55,5% responderam a essa indagação com palavras que remetem a técnicas utilizadas durante as aulas. Compreende-se que é preciso muito mais que a adoção de técnicas, às quais fazem parte das práticas de ensino utilizadas no cotidiano, como forma de melhor “transmitir” os conteúdos para manter o diálogo com os estudantes de forma a transcender questões didáticas. Levando em conta que, de acordo com Freire e Shor (2021), o objeto a ser conhecido (no caso, os conteúdos trabalhados em sala de aula) está entre os dois sujeitos do conhecimento (professor e estudante), o diálogo estabelece-se como uma relação epistemológica.

Diante desse contexto, talvez o ponto de partida seja a abertura para o diálogo, primeiramente por parte do professor, com o interesse sincero nos outros (os estudantes),

dedicando-lhes escuta atenta. É importante ressaltar que Freire (2019) apresenta alguns pressupostos básicos para que o diálogo aconteça, e assim cumpra o seu papel na educação dialógica – o amor, a humildade, a fé, a esperança e o pensar crítico. Então, é necessário que os professores, para além de aplicarem técnicas ou dinâmicas para aproximação com os estudantes, experimentem desenvolver esses pressupostos para o diálogo genuíno, em si e nos estudantes.

Para que o diálogo com os estudantes flua, é importante que estes estejam seguros para expressarem a sua palavra, sabendo que não serão criticados pelo que expõem, ou pela forma como o fazem. Sobre esse diálogo, foram selecionadas algumas respostas dos professores pesquisados, que serão reproduzidas a seguir na sua inteireza.

Sempre busquei o diálogo franco, aberto e sincero. Quando a gente ganha a confiança dos alunos, ganhamos também a parceria, o compromisso, a responsabilidade que eles precisam ter na função que ocupam de estudantes. O respeito acima de tudo e a vivência diária, a capacidade de escuta, a empatia...tudo isso vai contribuir para um fazer pedagógico mais significativo para cada um dos alunos. E, com certeza uma sociedade com sujeitos mais emancipados (Professor 3).

As estratégias atuais tenho denominado de “isso faz sentido para quê?” Indagar o aluno sobre os acontecimentos ou processos que permeiam a prática educativa é sem dúvida a melhor estratégia de manter esse diálogo e oportunizar a emancipação dos discentes (Professor 4).

Tento aproximar o ensino da realidade deles. Além disso, a ideia não seria transmitir, mas sim possibilitar construir conhecimento (Professor 7).

Estimular o diálogo na escola é uma ação fundamental para quem busca oferecer uma formação crítica e humana para os jovens (Professor 16).

O respeito, a escuta atenta e a aproximação do ensino à realidade dos estudantes foram pontos de destaque nas respostas dos professores, na perspectiva de uma formação crítica e humana, como eles colocaram. Nesse sentido, Freire (2019) nos lembra que “[...] o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (Freire, 2019, p. 185).

Um aspecto importante a se considerar nos caminhos percorridos até a instalação do diálogo é a ética, que toma corpo no próprio exemplo que damos. A coerência entre o que se diz e o que se faz é premissa para o desenvolvimento de uma prática educativa que conduza à autonomia dos estudantes. Portanto, Paulo Freire defende, em toda a sua obra, o pensar certo, como ato que antecede ao fazer certo, numa alusão à coerência que deve haver na ação do

professor. Ele reforça ainda que “[...] o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação [...]” (Freire, 2021a, p. 36). Ou seja, não pode haver subterfúgios no diálogo com o outro.

Corroborando o necessário entendimento sobre a importância da ética, da argumentação honesta no diálogo como ato educativo, apresenta-se a seguir a resposta do professor 10:

Faço-os entender que a nossa aula sempre é uma troca, como eles gostam muito da prática eu argumento que é necessário termos a teoria, que na teoria além de ser **conteúdo de avaliação** também é necessário para completar a prática que será realizada em quadra. Muitas das atividades são lúdicas, mas elas os deixam tímidos (faço o possível para não os constranger), então como **“suborno”** digo-lhes que só terá o “racha” se houver a atividade proposta inicialmente (Professor 10) (grifos nossos).

Percebe-se que o professor se utiliza, em certa medida, de técnicas de convencimento, ou manipulação para que os estudantes aceitem aderir às atividades propostas. No caso específico, a primeira ameaça é a avaliação, e a outra é a liberação do “racha” em troca da participação na atividade proposta. Utilizar a recompensa como meio para convencer os estudantes a aderirem à proposta do professor constitui-se em si uma ação que deseduca, ao invés de educar, assim como não contribui para desenvolver a autonomia do estudante. Por conseguinte, pode ser também um caminho para se criar um ciclo vicioso em que, para obter determinado comportamento dos estudantes, o professor precisa “comprá-los” com certas “recompensas”. Refletindo sobre a necessidade de bom senso do professor na sua prática educativa, Paulo Freire (2021a) apresenta a grande responsabilidade do docente:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na ‘falta’ de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma *ausência* na sala. (Freire, 2021a, p. 64)

Ou seja, a importância do professor como exemplo formador dos estudantes é imensa. E pela sua postura frente aos discentes sempre será julgado, seja por sua postura representar ausência ou presença no processo educativo.

Na sequência, apresenta-se a resposta do professor 12, que explica como procede

para manter o diálogo com os estudantes. Observe:

Permito que perguntem o que quiserem e eu repondo da maneira mais apropriada possível. A pergunta pode ser tangente ao tema da lição. Se a história da filosofia tratou o assunto da pergunta, respondê-la poderia mostrar ao aluno outras formas de ver o problema. Também gosto de usar as perguntas deles como fonte de inspiração para o planejamento. Ao início do ano, peço a eles que me entreguem, anonimamente, em um pedaço de papel dobrado, a pergunta mais importante que eles têm no momento e para a qual eles não têm resposta. Eu crio um banco de perguntas para ajudar no meu planejamento (Professor 12).

A estratégia utilizada pelo referido professor vai ao encontro da proposta de Paulo Freire, que é abrir-se para o outro, sem reservas, com toques de amor e humildade. Freire (2019), ao tratar da necessária humildade, como premissa para que o diálogo aconteça, diz que “[...] a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo” (Freire, 2019, p. 112).

Conforme Freire (2019), para desenvolver o diálogo genuíno não posso pretender-me sabedor de tudo, alienando à ignorância, vendo-a sempre no outro em mim. Não posso temer a superação, pelo outro, daquilo que sei. Portanto, exercer a humildade, distanciando-se da arrogância, é o caminho para o diálogo, e a própria consciência da nossa humanidade.

Finalmente, destaca-se as respostas dos professores sobre as relações identificadas entre os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura e a compreensão que têm da realidade na qual atuam. Vale destacar aqui que a experiência de vida e a própria condição socioeconômica dos professores são fatores importantes para a compreensão da realidade dos estudantes. Tais fatores ficam mais evidentes nos relatos dos professores 10, 12, 22 e 23. Observemos:

Infelizmente, não. Aprendi didática e tal, mas o que me preparou para lidar com tal realidade socioeconômica foi minha **experiência de vida** nessa realidade, pois foi a classe da qual vim (Professor 12) (grifos nossos).

Tive bons professores, mas a melhor escola foi a **vivência**. A academia ainda é muito distante do chão da escola (Professor 23) (grifos nossos).

Tudo o que foi dito [na licenciatura] eu já sabia, como eu disse antes, fez parte da **minha realidade** (na minha escola nunca teve quadra) (Professor 10) (grifos nossos).

Poucos. Não houve vivência de fato. O estágio apenas abriu uma janelinha para a realidade educacional, não escancarou a deficiência educacional, sociale econômica dos alunos hoje (Professor 22).

Novamente, percebe-se de forma recorrente a ideia de que a formação inicial pouco contribuiu para preparar os professores pesquisados para enfrentarem a realidade das salas de aula onde atuam hoje. A vivência cotidiana, a troca de experiência entre pares, a vivência particular de cada um, a origem social, juntas ou isoladamente, foram o suporte para os professores enfrentarem as situações desafiadoras das salas de aula. No caso do professor 22, nem mesmo o estágio foi suficiente para que a realidade fosse desvelada, pois, como ele mesmo disse, “o estágio apenas abriu uma janelinha”. Outro aspecto importante observado nas respostas é que poucos docentes dominam os conhecimentos adquiridos na sua formação, os quais contribuem para esse diálogo com a realidade.

É possível perceber a presença de Paulo Freire em todas as respostas apresentadas pelos professores pesquisados, seja no sentido de alinhamento às respostas destes, seja no sentido de levar à reflexão sobre práticas contrárias à educação dialógica. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2021a), Freire apresenta o que para ele deve estar presente no cotidiano da ação docente, a saber: rigorosidade metódica, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, o exemplo, bom senso, apreensão da realidade, curiosidade, escuta, generosidade, alegria e esperança.

Portanto, para fazer frente às situações de opressão, em qualquer sentido, é preciso chamar os professores para deslocarem o olhar para a necessidade de refletir sobre a importância da transformação da sociedade, a partir da percepção da sua materialidade. Nesse sentido, estar aberto ao diálogo genuíno é condição *sine qua non*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a compreensão sobre a categoria dialogicidade é primordial para a formação inicial dos professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, pois repercute na visão dos professores sobre seu fazer pedagógico, no sentido de vislumbrar possibilidades de emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As análises, apreendidas a partir da pesquisa com os professores das escolas estaduais de Ensino Médio de Fortaleza, apontam para a necessidade de os professores refletirem para retroalimentarem suas práticas. O professor precisa aprender, ou estar disposto a aprender, com a realidade dos estudantes, e com eles. Assim se instaurará o diálogo.

Independentemente do tempo de docência dos professores pesquisados, os

dilemas/desafios vividos na sala de aula são semelhantes. O que diferencia quem tem mais ou menos experiência é o modo de (re)agir frente aos desafios postos.

A pesquisa identificou que, embora aproximadamente metade dos professores tenha sinalizado na direção de que a formação inicial advinda do curso de Licenciatura lhes ajudou nas práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula, eles se mostraram lacônios quanto a justificar como aconteceu esse processo.

Os professores que sinalizaram no sentido contrário, indicaram uma maior valorização para a formação teórica, com focalização no conhecimento específico da área de conhecimento para a qual foram formados, do que para a abordagem de conteúdos pedagógicos, e mais distante ainda da dialogicidade como ato educativo. Por fim, depreende-se que os resultados da pesquisa com os professores evidenciam o distanciamento dos cursos de formação inicial de professores de uma formação que contemple a dimensão pedagógica voltada para o diálogo.

A importância do pensamento de Paulo Freire, sobretudo nos aspectos analisados neste artigo, continua viva e atual, num momento em que o individualismo, o consumismo, as notícias falsas, dentre outros, têm marcado nossa sociedade, e conseqüentemente a educação. Urge então promover uma educação que, tendo o diálogo como caminho, contribua para a transformação da realidade posta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/MEC. **Resolução CNE/CP n.2, 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>]. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRAYNER, Flávio. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. São Paulo: Liber Livro Editora, 2008.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 189-197, set./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À sombra desta mangueira**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval [et al.]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos Santos (org.). **Formação de professores para a Educação Básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

Recebido em: *Julho/2024*.

Aprovado em: *Setembro/2024*.