

REFLEXÕES SOBRE ENSINO FORMATIVO E TEORIZAÇÃO

ÁLVARO VEIGA JÚNIOR¹; ALINE ACCORSSI²

¹Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel – avi.pedagogia@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPel – alineaccorssi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema o ensino formativo ou educativo, aquele que não se restringe às exigências disciplinares e institucionais. Objetiva refletir sobre como valorizar o ensino formativo pressupondo-o componente vital da educação e portanto, da qualidade democrática da ciência. Busca contribuir para esta valorização com aportes filosófico-metodológicos de autobiografia formativa, experiencial e profissional do autor. Na inversão de uma educação reprodutiva e instrucionista (DEMO,2015), disciplinar e fragmentada propõe-se seguir um ensino educativo, isto é, crítico, autocritico e criativo, sempre tendente a problematização e contextualização que faça sentido à vida das pessoas.

O ensino quando mais tendente ao paradigma holístico, complexo e multidimensional mais será significativo e qualificador da formação humana social (KINCHELOE E BERRY, 2007; GIROUX, 2010; hooks, 2017). Vê-se neste paradigma o ensino como meio de unificação da sociedade para enfrentar o modelo hegemônico herdado da invasão cultural (FREIRE, 1985, 2003;). O ensino [em todos os níveis] ligado à pesquisa necessita sempre se dedicar a formar integralmente pessoas, cidadãos e trabalhadores (no modelo social e ambiental). Esta finalidade, está no espirito da CF, 1988 e LDB, 1996.

Todo esse processo tende ao avanço e à consistência e pode ser representado por círculos abertos, como ciclos espirais onde o conhecimento não é obsolecido, mas sim retomado recursivamente em novos contextos, seja por necessidade e pela curiosidade epistemológica tensionando, aproximando com a vida cotidiana. Aqui autoria, de inspiração libertadora, significa criar uma percepção própria e socializadora, corajosa e humilde, emancipada da obediência servil ao poder instituído. Significa também cunhar sua profissão indissociando competência e politicidade. De acordo com Ana Lúcia Souza de Freitas (2010), há uma relação de reciprocidade entre produção do conhecimento social e curiosidade epistemológica.

A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção de conhecimento (FREITAS, 2010, p.127).

Entende-se que a curiosidade está na práxis, e, deste modo, torna as pessoas capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade e, portanto, a si próprias e a cultura. O estudo entende que a formação ao visar o desenvolvimento humano e social deve

acontecer em ciclos educativos, movimentados pela práxis pedagógica. Não sendo um trabalho garantido, fácil e de resultados imediatos, pressupõe credibilidade, empenho e fomento. E é necessária a profissionalização complexa e rigorosa no polo do ensino e da pesquisa.

A rigorosidade ou vigorosidade é uma qualidade de doação obstinada, tenaz e perseverante, se distanciando da rigidez e do narcisismo, em relação a ser mais (FREIRE, 2003) e melhor. Entre sentir, pensar e decidir o que manter ou mudar com aprendizagem do corpo consciente (FREIRE, 2003) na imersão social dos ciclos gnosiológicos (FREIRE, 2010) que de uma forma ampliada, o estudo passa conceituar como ciclos educativos. Os ciclos educativos favorecem a autorização, ou autoria emancipada. A emancipação é vista aqui como processo de estudo dentro do relacionamento social no desenvolvimento de autonomia solidária (não individualista). Este relacionamento social necessita da práxis pedagógica e objetiva conhecimento e cuidado de si e dos outros.

2. METODOLOGIA

O estudo partiu de memorial da formação (SEVERINO, 2002; PASSEGGI, 2006), escrito para situar o sujeito autor da pesquisa (DEMO, 2015), com destaque nos pontos onde se encontram decisões e práticas baseadas na concepção em desenvolvimento de educação e ensino (KINCHELOE e BERRY, 2007, PASSEGGI, 2006, DEMO, 2019). Por se situar na área epistemológica da educação procurou para seu arcabouço uma abordagem na profissionalização ao refletir sobre as relações biográficas a condicionar/inspirar a formação humana *pari passu* com a docente. O memorial não pode ser detalhado neste espaço, mas consta no projeto de tese qualificado e pode ser acessado nas duas dissertações do autor. São exemplos de decisões e práticas, a inconformidade epistemológica deste autor com o currículo vivenciado no ensino básico e na graduação, dispondo-o a uma práxis pedagógica que envolveu ensino em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, e nas modalidades, presencial, EaD e EJA.

Na concepção filosófica da metodologia, ela é o coração da pesquisa, e sem pesquisa não há construção do conhecimento. A metodologia é o processo que acompanha o produto. É como “a memória de cálculo”, que permite acompanhar os percursos até o resultado. Não há qualidade atual na metodologia sem uma epistemologia crítica, sem autocrítica e criatividade, por isso, se busca conhecer as correntes e paradigmas que envolvem a produção de conhecimento. E a pesquisa necessita de um currículo a mover o ensino, de maneira política e tendente ao complexo. No espectro da educação, na profissão de ensinar, a teorização já é uma prática social formativa, visto existir uma justaposição dos momentos envolvidos na práxis pedagógica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na concepção holista o ensino não é uma atividade isolada e que promova apenas transmissão de informações para talvez algum dia serem reunidas. Ele pode melhor ser compreendido como práxis pedagógica, ao se firmar no movimento que Freire denominou de dos ciclos gnosiológicos, nos eventos interalimentativos de planejar, ensinar, pesquisar, aprender e avaliar (FREIRE, 2010). A teorização que envolve escrita, leitura, a conversação são atividades no âmbito educativo-formativo, marcadamente institucional (escola-academia) que oportuniza interatividade (na dialeticidade da pessoa consigo própria e com o âmbito social) e vem a criar qualidade e consistência autoral educativa, isto é, se dispõe a ser flexível, aberta e vigorosa ao devir do desenvolvimento humano.

O percurso de pesquisa tem se mostrado como poderosa experiência de desenvolvimento da percepção e do avanço da inteligência. Para além de se lamentar pela pobreza dos currículos que foram vivenciados, usou-se o que havia, foi-se à procura do que era acessível e do faça você mesmo, entre fomação inicial, em exercício e continuada. O fato do autor se dedicar a teorização de forma concentrada e impregnante, se dispor a localizar escolas e paradigmas junto a sua utilização, tem mostrado que a atitude investigativa no viés rigoroso causa rupturas com o ensino reducionista, indutivo e moralista, mesmo aquele que compõe o currículo do pesquisador *stricto sensu*.

O diálogo crítico e a democracia social estão em crise acirrada e vê-se tolhida a ousadia e a honestidade/sinceridade a enfrentar a regulação a favor do refúgio do eufemismo discursivo, das normas e da burocracia. As instituições agredidas no seu escopo humanizador/humanitário tornam-se chão escorregadio invisível para os alunos e mesmo para seus membros efetivos. Assim, narrativas confessionais são coercitivas (hooks, 2017) e subjetivam aos moldes das condições do poder institucional.

O currículo/ensino por mais complexo e multicultural que seja enfrenta uma absorção pelo paradigma linear, reducionista e reprodutivo da tradição cultural, talvez por isso seja insatisfatório para formar pessoas, cidadãos e trabalhadores, portanto pesquisadores. No entanto o currículo maior/teórico, prescrito, esperável e lógico (o que o sujeito em formação científica entende que falta ou que não é aplicado no currículo praticado) foi aos poucos sendo percebido pelo autor e na sua emancipação-aprender a pensar e criticar/autocriticar e criar; procurou com suas leituras montar um currículo útil a si e supridor de suas deficiências.

4. CONCLUSÕES

A teorização é meio formativo e não apenas relato, meio ou expressão, por isso, não pode ser vista separadamente como teoria ou prática de pesquisa, mas como práxis pedagógica. É promotora de consciência crítica e corpórea quando interdependente da construção de totalidades e integridade do conhecimento-cultura. No testemunho, traz-se a insatisfação com o tipo, qualidade e quantidade do currículo oficial, favorecendo a reprodução em prejuízo da mudança. A autonomia e autorização crítica, autocrítica e criativa enfrenta um chão

escorregadio “invisível”, já a adaptação à fragmentação e especialização favorece a inclusão nas instituições coloniais, junto com a concessão ao poder hegemônico e à alienação.

Os conceitos do universo temático trabalhado foram interpretados ao longo das experiências formativas institucionais, entre planejar, pesquisar, ensinar e avaliar. Portanto, eles voltam recursivamente em novos contextos moventes da profissionalização. Na circulação de saberes ou divulgação científica o tipo de expressão espiral aberta tendente a complexidade tem provocado reações negativas, especialmente quando o interlocutor se encontra acomodado/ inscrito no modelo linear e disciplinar ou mesmo, incomodado com os inúmeros ataques do autoritarismo e do conservadorismo e neoliberalismo. Tem-se a forte impressão, que o ensino formativo junto com a autoria desperta reações do autoritarismo institucional, das apariências e dos grupos de influência, sendo preciso a persistência, sentir e pensar com alegria, fazer o que é correto mesmo em tempos incertos como os atuais. E o que é o correto para este autor? É a confluência de uma vida toda, onde constam a literatura viva dos autores citados e de muitos outros exemplos de sabedoria, é morosa e pouco reconhecida. É pequena, quase não se é alguém na luta por científicidade da educação, mas é um depoimento no âmago epistêmico e se está em luta. Na inversão de uma educação reprodutiva e instrucionista, disciplinar e fragmentada propõe-se seguir os ciclos educativos, a moverem-se situados na problematização flexível, aberta e rigorosa, que faça sentido à vida das pessoas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- bell hooks. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade.** São Paulo:WMF Martins Fontes, 2017.
- DEMO, Pedro. **Aprender como autor.** São Paulo: Atlas, 2015.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago. Editora UFPR, 2010.
- KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S.. **Pesquisa em educação:** Conceituando a bricolagem. Porto Alegre Artmed, 2007.
- PASSEGGI, Maria da,Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica: A experiência dos memoriais de formação. In: PASSEGGI, Maria da,Conceição. **Tempos narrativos e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2002.