

CAPÍTULO 7

PEDAGOGIA DA COLABORAÇÃO DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MIRANILDE OLIVEIRA NEVES

Escutar, dialogar e negociar são parte de um processo de interação que é essencial para o processo de pedagogias participativas. Aprender a interagir é um campo de interação complexo, que implica níveis de interação, que se concretizam por avanços e recuos, mediante as situações que se apresentam no quotidiano educativo.
(FORMOSINHO, 2015. p. 11).

Interagir tornou-se um vocábulo comum no âmbito da escola. Fala-se da importância da interação nos grupos de trabalho, na ininterruptão da aprendizagem dos conteúdos em sala de aula, dentre outras situações próprias do contexto escolar. Mas ao se observar com profundidade, será possível analisar que a conceituação que Formosinho apresenta sobre interação, vai além da superficialidade com que grande parte dos professores ponderam o termo.

É na interação que se descobrem questões, diversas vezes, imprescindíveis para o sucesso ou insucesso do estudante durante um período letivo. Ela é a responsável por subsidiar os processos que geram conhecimento e aprendizagem. Portanto, é importante que professor e estudante compreendam que o papel da interação vai além de um simples *feedback* – interagir é descobrir o novo juntos; se aprende em um contato que

ocorre até mesmo antes da iniciação docente: é na observação, nas ações, na busca pela compreensão da completude do outro – como fez Clarice Lispector com os leitores de A Hora da Estrela (o leitor sente as dores de Macabéa e sofre com ela) ou Paulo Freire que após o surgimento de vários teóricos, críticos pedagógicos, ainda brilha com maestria no cenário educacional por apresentar conceitos e questões que marcam a prática docente.

Refletir sobre as ações que envolvem a prática docente e a construção dos saberes nesse processo constitui um dos principais objetivos desse texto. Ele se opõe aos conceitos de interação aplicados à área de tecnologia da informação, por exemplo. O convite ao leitor relaciona-se à construção, a qual se aperfeiçoa e se reconstrói – essa é a prática pedagógica da colaboração docente.

Os modos de aprender (Pedagogia da transmissão e Pedagogia da Participação)

Sabe-se que o ato educativo possui alto índice de complexidade e por este motivo as ações e práticas pedagógicas, ao se integrarem aos saberes dos estudantes necessitam de uma atenção diferenciada durante a construção do conhecimento.

Ainda é bastante comum, durante a execução das aulas, alguns professores optarem pela simplificação dos processos avaliativos – opção mais fácil; entretanto, esta é uma escolha que influencia na participação dos estudantes, logo, analisar as diferentes estratégias aplicadas em sala de aula e como os conteúdos serão conduzidos, constitui uma medida a ser repensada, caso seja do interesse do professor uma aprendizagem sólida, participativa e corroborada por resultados que mostrem a consolidação desse processo de interação.

A pedagogia da transmissão se baseia essencialmente em um ideal unidirecional dos saberes, nesse sentido, distancia-se da interação, pois não considera os variados contextos de aprendizagem.

De acordo com Formosinho et al (2015), a obsessão pelos exames faz parte desse processo.

Pensar a prática, então, a partir de uma visão holística deve fazer parte da formação inicial e continuada de professores, mas sabe-se que formar é, indubitavelmente, uma das tarefas mais árduas. O professor deve estar pronto para agir em diferentes situações, estar disposto a aceitar mudanças e se adequar ao sistema que lhe é imposto. Desenvolver a criticidade de estudantes oriundos dos mais variados segmentos estudantis e conseguir que estes exerçam seu papel na sociedade de maneira satisfatória e responsável é um verdadeiro desafio.

A formação de professores precisa abarcar os dilemas e as inovações surgidas a partir da globalização. Nesse sentido, podemos nos questionar: o que temos feito como docentes para ajudar nosso aluno a enfrentar com mais consistência os desafios propostos por esse mundo globalizado?

Zabalza (2004, p. 107) sabiamente deixou clara e explícita a visão de que “O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também [...] ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.” Portanto, pode-se inferir que não é importante o docente deter apenas o conhecimento científico e não saber, por exemplo, agir em situações práticas.

O futuro docente necessita ter o aluno como peça primordial de seu trabalho. Embora ainda haja muitos questionamentos em relação ao currículo universitário e que, por exemplo, o docente substituto não seja visto como deve, no momento em que se assume o papel de educador, deve-se vestir a camisa e considerar todos os pontos negativos e positivos, fazer um levantamento do que é adequado e o que pode melhorar, para assim, colocar em prática sua competência pedagógica e científica.

A formação do educador é um processo contínuo e ao contrário do que muitos pensam não inicia quando este

ingressa no Ensino Normal. Formação e reflexão devem caminhar juntas, visto que todos os fatores que norteiam as ações dos docentes devem ser repensados. Vale ressaltar que formação no âmbito em que está sendo analisada, não se refere exclusivamente ao grau de instrução, mas também à formação por que este passa no decorrer de sua aprendizagem dentro ou fora do ambiente escolar, pois na universidade tem-se contato com muitas teorias, mas é fora dos muros da escola que se colocará em prática o conteúdo aprendido.

Dessa forma, torna-se necessário fazer com que o educador sinta a responsabilidade de conhecer a realidade em que vive o discente e adequá-la a temas destacados em sala de aula. O que se pode depreender dessa dramática realidade é que o professor não deve ser um mero conhecedor de teorias, ele não deve limitar-se a ensinar, seu papel seria desempenhado com mais sucesso, se ele tiver competência para criar situações capazes de despertar atitudes investigativas no aluno, pois este deve ter consciência a respeito do que o mercado de trabalho espera dele, mas deve também possuir uma postura baseada na determinação e no senso crítico para não se tornar mais uma marionete na comunidade capitalista.

Deve haver valorização da dialética e visão de coletividade por parte do docente que almeja concretizar seus objetivos; essa visão representa os desafios que terão que ser enfrentados no momento em que o docente se depara com as mais variadas situações que o ensino propõe.

É no momento em que desempenha sua função, que o educador vai moldando a sua identidade pelas ações do tempo e as modificações pelas quais passa a sociedade. É dessa forma, de suma importância que o educador seja capaz de levar seus alunos ao caminho de uma realidade contextualizada. O professor deve refletir sobre sua prática, pois em suas mãos está a continuidade da construção da história educacional, agindo como sujeito desta e sem desvanecer frente às dificuldades enfrentadas, principalmente, pelas universidades públicas.

Ser didático não se limita a “saber” ensinar, o verdadeiro saber pedagógico é aquele que surge a partir das necessidades de âmbito educacional. Dentro do contexto universitário não é interessante pensar em fazer, mas se dispor a fazer, partindo da teoria para a prática. Para FAZER SABER é imprescindível, no mínimo, saber como fazer, é necessário desenvolver projetos, pesquisas e criar condições que envolvam toda a comunidade: escolar, familiar, enfim, a sociedade em geral.

O professor não deve parar no tempo, indiscutivelmente é indispensável que ele reflita sobre sua ação como docente, tendo autonomia de pensamento, questionando-se: por que ensinar? Como ensinar? E o que fazer para obter melhores resultados? Sem essa reflexão a formação deste docente estará comprometida.

O papel social da educação na formação permanente de professores

Ao longo da vida, ao se relacionar com o seu semelhante em qualquer época e a partir dos vários processos sociais que ocorrem no cotidiano, o ser humano vai moldando a si mesmo e ao espaço no qual se encontra. É nesse sentido que a educação permanente manifesta a sua contribuição durante esse processo de formação que pode ocorrer em âmbitos formais, informais ou não-formais.

Nota-se que é o processo de educação permanente que ressignificará a aprendizagem dos adultos. É ele quem dará sentido àquilo que aprenderam e que pode ir ao encontro de seus interesses. Logo, por mais que se aprenda nos livros, aprende-se também em rodas de conversas, nas ruas, em casa, ou seja, em qualquer ambiente social. É válido ressaltar que os aprendizes ao longo da vida, não são apenas os educandos, mas o professor formador também se torna um eterno aprendiz, como nos alertou Paulo Freire: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Freire: 1991, p.58).

É, portanto, ensinando e aprendendo que serão obtidos os resultados significativos da aprendizagem. A constante aprendizagem permite a integração cultural do indivíduo no espaço em que se encontra e esta integração se torna responsável por ampliar a visão dos envolvidos nesse processo de aprendizagem, o que permite autonomia nas decisões e valorização do homem na sociedade.

A educação permanente é capaz de transformar o indivíduo, uma vez que o molda a todo tempo. Quem esclarece e defende a constante aprendizagem do ser humano é Freire (1997), quando nos orienta que o ser humano é um ser inconcluso, uma vez que está em permanente busca do conhecimento e em processo de formação como pessoa humana. Para ele, “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1997, p. 55). Logo, a educação passa a ter sentido para o homem, porque o seu existir está a ser construído.

Questões epistemológicas que contribuem no processo de formação de professores

Para que se compreenda adequadamente o processo de educação de adultos inserido no processo mais amplo, que é a educação permanente, é necessário que esta seja compreendida sob a ótica da epistemologia e do prisma sócio-educativo, em que pontos e momento a interferência destas contribuiu para que tivéssemos os conceitos que hoje já se consolidaram entre nós.

Requejo (2005) destaca em seu livro “Educação Permanente e Educação de Adultos”, três correntes epistemológicas que merecem ser estudadas quando nos referimos à educação de adultos em uma perspectiva histórica. São elas: a epistemologia tradicional, a epistemologia das ciências cognitivas e a epistemologia empírica.

A epistemologia tradicional faz uma avaliação a respeito dos conhecimentos e diferentes métodos e considera que valor estes estão a receber, se são

pertinentes quanto ao lugar, provas, e se as explicações feitas por eles são coerentes.

Requejo (2005, p. 66) destaca que a epistemologia tradicional recebeu contribuições importantes, como as vindas de Copérnico, Galileu e Kepler.

A epistemologia das ciências cognitivas, por sua vez, por meio de várias ciências como a linguística, a psicologia, a informática, a biologia, busca entender os novos fenômenos do conhecimento. São elas e outras ciências para além destas, que explicam os fatores que interferem na cognição, isto é, na aprendizagem dos estudantes. Vygotsky por meio do método histórico-social, Piaget com suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, além dos clássicos trabalhos da Gestalt, representam contribuições para que um modelo de estudos cognitivos fosse criado, a fim de explicar melhor os resultados do desenvolvimento da mente e das ações humanas (Requejo, 2005).

Para Vygotsky (1982) a aprendizagem não surgirá a partir das circunstâncias históricas e da própria estrutura biológica do ser humano, ou seja, não são questões físicas ou genéticas que determinarão o que o indivíduo pode aprender. Além disso, é importante destacar que Vygotsky não considera que os fatores culturais sejam os responsáveis diretos pela aprendizagem. O que ele considera é que o homem possui em si a qualidade de sujeito ativo, o homem é um ser social e somente depois se individualiza.

Já Piaget (1996), quando se refere às questões cognitivas, trabalha, principalmente com a ideia de que para haver o conhecimento, é preciso que sujeito e objeto interajam e nesse sentido, destaca dois processos que para ele, são responsáveis pela aprendizagem do ser humano: a assimilação e a acomodação.

Piaget explica que a assimilação acontece quando o sujeito é capaz de reter informações presentes no objeto. Nesse sentido, é importante ressaltar que este processo surge porque já existem estruturas que compõem uma organização mental. Isso é justificado

quando Piaget (1996, p.47) cita que "[...] a assimilação constitui um processo comum à vida orgânica e à atividade mental, portanto, uma noção comum à fisiologia e à psicologia".

É válido destacar ainda que a assimilação cognitiva, apenas integra o campo de aplicação das estruturas mentais, ou seja, ele não sofre transformações químicas, isto é, quando o assunto é conhecimento cognitivo, o que mais interessa são as questões psíquicas.

Desta forma, o autor defende que "A assimilação não se reduz [...] a uma simples identificação, mas é construção de estruturas ao mesmo tempo que incorporação de coisas a essas estruturas" (Piaget, 1996, p. 364). Nota-se assim, que assimilação é praticamente sinônimo de interpretação, ou seja, mais importante que ver o mundo, é saber olhá-lo, interpretá-lo, logo, torna-se necessário assimilar certas informações e abdicar de outras durante essa relação entre o sujeito e o objeto, o que nos leva a entender que a assimilação representa um processo digno de atenção, pois os resultados da formação, dependerão de o quê e como são assimiladas as questões relacionadas ao cotidiano que podem interferir nas ações do indivíduo.

A acomodação, por sua vez, de acordo com Piaget (1996), ocorre quando há uma modificação do comportamento e é nesse âmbito que está a origem de todo o processo que interessa a esta pesquisa: a aprendizagem.

Portanto, se for feita uma análise, observar-se-á que o autor tinha, na nossa perspectiva, toda a razão quando escreveu: "Que a vida mental seja também acomodação ao meio ambiente, disso não se pode [...] duvidar", portanto, também a "assimilação jamais pode ser pura porque, ao incorporar os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica sem cessar esses últimos para ajustá-los aos novos dados." (Piaget, 1996, p.13).

Nota-se, assim, que as estruturas mentais são flexíveis, e, portanto, passíveis de modificações. Desta forma, a acomodação representará o resultado das

exigências do meio em que se vive, pois o que se terá serão estruturas transformadas em contextos diferentes e de formas diversificadas.

Logo, é correto afirmar que para Piaget, só se alcançará o conhecimento, se houver o somatório dos processos de assimilação e acomodação.

Tipos e Práticas da Educação de Adultos

Distintos e muitos são os tipos e práticas de educação de adultos. Muitos foram os autores que já se debruçaram sobre o tema e outros ainda o analisam devido ao fato de em alguns casos ser possível haver apenas uma prática ou em outros, práticas mistas de educação de adultos. Além disso, a complexidade desse campo de estudo, exige uma análise cuidadosa daquilo que se pretende pesquisar.

Dentre os diversos tipos de práticas educativas é válido destacar a alfabetização e a formação profissional contínua, além da animação sociocultural, e os processos articulados de educação de adultos e desenvolvimento local. (Canário, 1999).

Canário (1999) destaca a alfabetização pelo fato de considerá-la relevante, principalmente para os países do terceiro mundo e corrobora a sua classificação com o que decidiu a UNESCO na Conferência de Montreal em 1964, a qual aprovou um programa experimental mundial de alfabetização.

Quanto à formação profissional contínua, esta justifica-se por estar direcionada à “qualificação e requalificação acelerada da mão de obra entendidas como requisitos prévios e indispensáveis a uma política desenvolvimentista.” (Canário, 1999, p.14), o que no mundo capitalista em que vivemos sempre será uma questão a ser discutida, repensada e reprogramada, daí a importância de uma formação contínua.

Em relação à animação sociocultural – termo bastante difundido nos anos sessenta, percebe-se que pelo fato de a sociedade estar a passar por uma situação de grandes mudanças no cenário social, esta prática tenha

ganhado força porque passou a ser usada como “estratégia de intervenção social e educativa ao serviço de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente deprimidos, quer nos países industrializados, quer no Terceiro Mundo.” (Canário, 1999, p.16).

Os processos articulados de educação de adultos e o desenvolvimento local, por sua vez, merecem destaque porque partem do princípio de que é preciso haver um compromisso com as condições de vida, seja em nível social ou material. Eles permitem que os processos de educação fiquem mais visíveis a toda a sociedade. Analisando-os é possível perceber que, na verdade, os processos de desenvolvimento local “[...] se instituem como momentos de síntese dos diferentes polos que definem a educação de adultos (animação, alfabetização, formação profissional).” (Canário, 1999, p.15).

Knox (1993) apresenta uma classificação para os tipos de práticas de educação de adultos diferente da categorização de Canário. Para ele, a classificação deveria contemplar: a educação básica de adultos, os programas culturais, a educação à distância, a educação profissional contínua, o desenvolvimento rural e a educação superior.

Marzo e Figueiras (1990) consideram a educação básica de adultos, a educação para o trabalho e a animação sociocultural como os três tipos de educação de adultos. Já Loureiro (2009), por sua vez, refere-se à educação compensatória de adultos, à formação profissional, à educação de adultos cultural e à educação de adultos social para classificar as diferentes práticas educativas de adultos. O autor refere-se ainda à existência de práticas mistas que ocorrem quando alguma oferta educativa aglutina dois ou mais dos tipos de práticas referidas antes. Aqui damos particular atenção à educação compensatória e à formação profissional por nos ajudar a melhor entender a oferta educativa em foco na neste texto.

A educação compensatória de adultos é uma modalidade que “diz respeito àquelas atividades educativas que proporcionam aos adultos o tipo de educação que a escola lhes deveria ter proporcionado,

mas que por alguma razão não o fez, ou o fez de forma incompleta.” (Loureiro, 2009, p.18). Trata-se, portanto, de educação escolar de segunda oportunidade.

A educação compensatória ocorre em grande escala no Brasil, pois ainda há um amplo número de brasileiros adultos não alfabetizados ou considerados analfabetos funcionais. Além disso, há, ainda pessoas não analfabetas, que são educadoras de crianças e que também não receberam a formação superior para desenvolver o trabalho educacional que fazem e a nosso ver devem também ser enquadradas na classificação educação compensatória de adultos, porque devido a questões financeiras, de locomoção, familiares ou questões de outra ordem, não puderam receber a formação na época correta e somente agora a partir de projetos e programas do governo passaram a ter esta oportunidade. Nesse sentido, concordamos com Seitter (1995) quando este afirma que a educação compensatória de adultos pode ocorrer até no nível superior do sistema de ensino.

No Brasil, o grande expoente que contribuiu e ainda hoje tem seu trabalho utilizado e marcado no que se refere à alfabetização de adultos, foi Paulo Freire – educador que jamais concordou com a forma como a alfabetização era vista pela maior parte dos governantes e dos gestores em educação. Isso é notório em seu livro *Ação cultural para a liberdade*, quando ressalta que

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo, o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis

de "civilização" de certas sociedades.
[...]

(Freire, 1981, p.110).

Freire (1981) fez suas largas e duras críticas ao ato de alfabetizar, pelo fato de perceber, durante suas pesquisas e trabalho com a população trabalhadora, que faltava permitir ao alfabetizando o direito à crítica, à valorização de seu universo social e cultural. Freire almejava ver um sujeito capaz de reconstruir a própria história para que assim, alcançasse a almejada liberdade: ser senhor das próprias palavras, do próprio discurso e, especialmente, entender o discurso do outro e interpretá-lo na medida certa.

A segunda modalidade defendida por Loureiro (2009, p.19) refere-se à formação profissional, que engloba “as formações iniciais, as de reciclagem e de reconversão profissional”. O autor enfatiza os vários entendimentos que são feitos a respeito dessa modalidade, embora ela tenha sempre por referência o mundo do trabalho:

[...] Há quem fale em formação profissional contínua quando se refere às atividades dirigidas a trabalhadores, há quem use a mesma designação englobando todos os indivíduos que se encontram em idade ativa, quer estejam empregados ou não. Há também, e para dar apenas mais um exemplo, quem distinga a formação profissional contínua, destinada a trabalhadores, da formação ocupacional, destinada a desempregados. (Loureiro, 2009, p.19).

Há autores, entretanto, e como refere Loureiro (2009), que ao investigarem a formação profissional, a consideram apenas no âmbito do trabalho efetivo. É o caso de Tardif (2014). Para ele, falar em formação profissional,

é discutir saberes de alguém que trabalha, que possui uma história profissional, que constrói sua identidade a partir das experiências do seu trabalho.

Tardif (2014) ao se referir à formação profissional dos professores, justifica seu posicionamento em considerar a formação dentro do mundo do trabalho, ao assegurar que o saber dos professores é um saber social, uma vez que, *“é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum”* (Tardif, 2014, p. 9).

Duarte e Martins (2010) corrobora as concepções de Tardif (2014) ao relacionar formação profissional com atividade produtiva e por considerar que as questões histórico-sociais contribuem para o resultado dessa formação, por isso afirma que

[...] a formação profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte (Duarte e Martins, 2010, p.15).

Portanto, pode-se corroborar que esta pesquisa se debruça sobre uma prática de educação de adultos compensatória/escolar/acadêmica de adultos, como comprovam Loureiro (2009), Seitter (1995), dentre outros autores, que, simultaneamente, pode ser entendida também como uma prática de formação profissional contínua, respaldada por Canário (1999) dentre outros autores.

Referências

CANÁRIO, Rui (1999), **Educação de Adultos. Um campo e uma problemática**. Lisboa. Educa.

DUARTE, N e MARTINS, L. M. (2010). **Formação de Professores: Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim e MESQUITA, Elza. **Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes**. Lisboa: Sílabo, 2015.

Freire, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KNOX, A. (1993), **Strengthening Adult and Continuing Education**, São Francisco, Jossey-Bass.

LOUREIRO, A. (2009), **O conceito, a análise do conhecimento, os tipos, as instituições e os trabalhadores de educação de adultos**. UTAD: Vila Real.

MARZO, A.; FIGUEIRAS, M. (1990) **Educación de adultos. Situación Actual y Perspectivas**, Barcelona, ICE – Horsori.

PIAGET, J. (1996) **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes.

REQUEJO OSORIO, A. (2005). **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Instituto Piaget.

SEITTER, W. (1995), “**Educación de adultos e sistema educativo. Un enfoque comparativo**”, in J. Carrillo (cood), *La Educación de adultos. Situación Actual e Perspectivas de Futuro*, Granada, Fundación Educación y Futuro, PP.57-87.

TARDIF, M. (2014), **Saberes e Formação Profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes.

VIGOTSKY, L.S. (1982). **O desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes.

ZABALZA, Miquel A. **O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas** – Porto Alegre: Artmed, 2004.